



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

**As Percepções dos Professores sobre Inclusão de Alunos com  
Necessidades Educativas Especiais, numa Escola do Ensino  
Primário e do 1º Ciclo de Ensino Secundário da Província do  
Uíge/Angola**

**Brés Neves André Kiocamba**

**Beja, 2019**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

**As Percepções dos Professores sobre à Inclusão de Alunos com  
Necessidades Educativas Especiais, numa Escola do 1º Ciclo de  
Ensino Secundário da Província do Uíge/Angola**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Escola Superior de Educação de Beja,  
para obtenção do grau de Mestre em  
Educação Especial – Especialização no  
Domínio Cognitivo e Motor

**Elaborada por:**

Brés Neves André Kiocamba

**Orientada por:**

Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

**Beja, 2019**

## Agradecimentos

---

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela saúde, sabedoria, graça e por iluminar o caminho que me concedeu força ao longo da realização deste trabalho.

À direção do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, pela disponibilidade e confiança depositada em mim, por todo o apoio e por me terem oferecido a Bolsa de estudo para aprofundar a minha formação académica em Portugal.

Aos docentes do Instituto Politécnico de Beja que de alguma forma contribuíram para a realização do mesmo, especialmente aos docentes da Escola Superior de Educação:

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Pereira dos Santos, coordenadora e professora orientadora, pelo carinho, acolhida, pela profissional competência, paciência e sobretudo por ser mais que professora e, sim amiga no apoio durante a minha trajetória académica, desde a primeira fase e por acreditar no decorrer do estudo;

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adelaide Espírito Santo, pela disponibilidade e amabilidade com que sempre me recebeu e pelas palavras sábias que proferiu e que me faziam pensar;

Ao prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Pereirinha Ramalho, pelos conselhos pertinentes, pela partilha e troca de experiências, pelos elogios e palavras de incentivo;

Ao prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Cesário Almeida, pelo seu encorajamento e colaboração prestada no tratamento estatístico dos dados.

Ao meu tio Dr<sup>o</sup> Vicentino Manuel Gingongo e minha tia Maria da Piedade Alberto Pereira pelo carinho, atenção, amor e dedicação em todos os momentos, por terem constituído apoio fundamental e incentivo incansável nessa trajetória.

A minha mãe Feliciano Jeremias Gonga, minhas irmãs, irmãos, sobrinho e sobrinhas, pela paciência durante a minha ausência na família. A minha esposa Imaculada da Conceição António Manuel e aos meus filhos Vicentino Noé Kiocamba, Samira Noé Kiocamba e Anderson Noé kiocamba, pelo amor, carinho, compreensão e por suportarem a minha ausência em alguns momentos da minha formação.

À minha família, pelo incentivo e compreensão que demonstraram em todos os eventos familiares nos quais não pude estar presente ou participei apenas com a minha presença física.

Aos colegas e amigos por partilharem ideias e alegrias, pelo companheirismo, por oferecerem apoio nos momentos alegres e nos momentos de dificuldades.

A todos aqueles que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram, para levar a cabo esta investigação.

## **Dedicatória**

---

Dedico a Deus e pelos meus pais,

pelo dom da vida que por eles recebi,

pela educação,

pelos sábios e incalculáveis ensinamentos.

Obrigado Senhor!

Pois reconheço que sem o seu auxílio não seria possível a concretização deste sonho.

## Resumo

---

Compreendendo a inclusão como um fenómeno social complexo, que depende principalmente do planeamento e capacidade dos agentes envolvidos no processo, o presente trabalho de pesquisa qualitativa e quantitativa teve como objetivo contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as Percepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, na Escola do Ensino Primário e na Escola do Ensino Secundário da Província do Uíge/Angola.

Procurou-se analisar diversos aspetos relacionados com o atendimento prestado nas referidas escolas e dar a conhecer a forma como se está a processar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), decorrentes de dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário, com questões fechadas e abertas, para recolha da informação. Os dados de natureza quantitativa foram tratados através do programa SPSS e as respostas à entrevista e às questões abertas do questionário foram sujeitas aos procedimentos da análise de conteúdo, organizando-se os discursos em temas, categorias, subcategorias e indicadores.

Os resultados obtidos mostraram que no ensino geral, os professores estão de acordo com a escola inclusiva ainda que apontem alguns entraves quanto aos alunos receberem exclusivamente apoio na sala de aula e permanecerem todos juntos. Os professores têm percepções semelhantes do que se considera ser uma escola inclusiva e, na generalidade, manifestam percepções positivas sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino geral, embora apresentem muitas reservas quanto à implementação da inclusão.

Essas reservas são mais influenciadas pela falta de recursos humanos e materiais, mas também por fatores relacionados com os próprios professores, nomeadamente, as atitudes e as práticas, a dificuldade em lidar com a diversidade, mencionando ainda a necessidade de formação específica na área das NEE.

Os professores consideram que as escolas ainda não estão preparadas para a concretização da filosofia inclusiva.

**Palavras-chave** - Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Escola Inclusiva; Percepções dos Professores.

## Abstract

---

Understanding inclusion as a complex social phenomenon which depends mainly on the planning and capacity of the agents involved in the process, this qualitative and quantitative research aimed to contribute to clarify and enrich the knowledge about teachers' perceptions regarding the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) at the Primary School and the Secondary School of the Province of Uíge / Angola.

We sought to analyze several aspects related to the conditions provided in these schools and how the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN), due to learning difficulties and / or disability, are being processed.

We used the semi-structured interview and the questionnaire survey, with closed and open questions, to collect the information. The quantitative data was processed through the SPSS program and the answers to the interview and to the open questions of the questionnaire were subjected to the content analysis procedures, organizing the speech into themes, categories, subcategories and indicators.

The results showed that in general education, teachers are in agreement with the inclusive school, even though they point out some obstacles regarding the students being exclusively supported in the classroom and staying together. Teachers have similar perceptions of what is considered an inclusive school and, in general, express positive perceptions about the inclusion of pupils with SEN, although they have many reservations about the implementation of inclusion.

These reservations are mainly influenced by the lack of human and material resources, but also by factors related to teachers themselves, such as attitudes and practices, the difficulty in dealing with diversity, and the need for specific training in the field of SEN.

Teachers consider that schools are not yet prepared for the achievement of inclusive philosophy.

**Keywords** - Special Educational Needs; Inclusion; Inclusive School; Teachers ' perceptions.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

---

**AEE** - Atendimento Educativo Especializado

**CEI** - Currículo Específico Individual

**CIF** - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**EE** - Educação Especial

**EEI** - Educação Especial Integrada

**EI** - Escola Inclusiva

**Ed.** - Editor

**EFP** - Escola de Formação de Professores

**EMP** - Escola de Magistério Primário

**EP** - Ensino Primário

**EPT** - Educação Para Todos

**FIP** - Formação Inicial de Professores

**INEE** - Instituto Nacional de Educação Especial

**INFQ** - Instituto Nacional de Formação de Quadros

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**MED** - Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PE** - Programa Educativo

**PEE** - Projeto Educativo Escolar

**PEA** - Programa Educativo do Aluno

**PEI** - Programa Educativo Individualizado

**PIT** - Plano Individual de Transição

**Prof.** - Professor

**RE** - Reforma Educativa

**SE** - Sistema Educativo

**TVA** – Transição para a Vida Adulta

**UNESCO** – Organização nas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b>	<b>3</b>
<b>Dedicatória</b>	<b>4</b>
<b>Resumo</b>	<b>5</b>
<b>Abstract</b>	<b>6</b>
<b>Lista de Siglas e Abreviaturas</b>	<b>7</b>
<b>Índice de Tabelas</b>	<b>10</b>
<b>Índice de Apêndice</b>	<b>12</b>
<b>Introdução</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>17</b>
1 - Necessidades Educativas Especiais	18
2 - Da Integração à Inclusão	22
2.1 - Diferença entre Integração e Inclusão	27
2.2 - Conceito de Educação Inclusiva	31
2.3 - Princípios para a Construção de uma Escola Inclusiva	35
3 - Formação de Professores	40
3.1 - Fatores que influenciam a Formação de Professores	46
3.2 - Percepções dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares	50
3.3 - Papel dos professores na escola inclusiva	55
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>60</b>
1 - Problemática e sua Contextualização	61
2 - Modelo de Investigação	62
3 - Questões e Objetivos da Investigação	64
4 - Hipóteses e Variáveis	66
5 - Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados	67
5.1 - Inquérito por Questionário	69
5.2 - Validação do Questionário	70
5.3 - Entrevista semiestruturada	71
6 – Participantes	73



### **PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS-78**

1 - Processamento e Análise dos Dados -----	79
1.1 - Resultados da Escala -----	79
1.2 - Relação dos resultados com as hipóteses formuladas -----	95
1.3 - Respostas às questões abertas do questionário -----	99
1.4 - Resultados obtidos a partir do inquérito por entrevista -----	103
2 – Discussão dos Resultados -----	109
<b>Considerações Finais -----</b>	<b>112</b>
<b>Referências Bibliográficas -----</b>	<b>117</b>
<b>Apêndices -----</b>	<b>123</b>

## Índice de tabelas

---

<b>Tabela 1</b> – Professores distribuídos por Género -----	73
<b>Tabela 2</b> – Professores distribuídos por idade -----	74
<b>Tabela 3</b> – Habilitações académicas -----	74
<b>Tabela 4</b> – Formação/nível de conhecimento no âmbito das necessidades educativas especiais -----	74
<b>Tabela 5</b> – Categoria profissional -----	75
<b>Tabela 6</b> – Subsistema de ensino em que leciona -----	75
<b>Tabela 7</b> – Experiência profissional -----	75
<b>Tabela 8</b> – Experiência na docência com alunos com NEE “Deficiência” -----	76
<b>Tabela 9</b> – Tabulação cruzada: Formação/Nível de conhecimento em NEE e Experiência na docência de alunos com NEE -----	76
<b>Tabela 10</b> – Tempo de experiência com alunos com NEE “deficiência” -----	77
<b>Tabela 11</b> – A inclusão de alunos com NEE “deficiência” no sistema de ensino regular é influenciada pelo grau de dependência do aluno -----	79
<b>Tabela 12</b> - A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todos -----	80
<b>Tabela 13</b> - O sucesso escolar do aluno com NEE “deficiência” depende da organização escolar -----	80
<b>Tabela 14</b> - A inclusão de alunos com NEE, na turma do ensino regular, obriga a uma mudança significativa a nível dos procedimentos na sala de aula -----	80
<b>Tabela 15</b> - O apoio aos alunos com NEE “deficiência” deve realizar-se dentro da sala de aula -----	81
<b>Tabela 16</b> - A inclusão de alunos com NEE “deficiência” na turma do ensino regular, exige esforços adicionais dos professores -----	81
<b>Tabela 17</b> - Ao planificar as aulas, o professor deve ter em atenção os alunos com NEE “deficiência” -----	82
<b>Tabela 18</b> - A inclusão de alunos com NEE “deficiência” contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura, em termos de respeito pela individualidade -----	82
<b>Tabela 19</b> - Acredito que os alunos com NEE “deficiência”, no futuro, serão inseridos na vida ativa com êxito -----	82

<b>Tabela 20</b> - Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a participar nas aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência” -----	83
<b>Tabela 21</b> - Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricularem os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver -----	83
<b>Tabela 22</b> - Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre aceite, independentemente das dificuldades que o aluno tiver -----	84
<b>Tabela 23</b> - A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos -----	84
<b>Tabela 24</b> - A participação dos alunos com NEE “deficiência” na turma “normal”, tem efeitos negativos no seu desenvolvimento geral -----	84
<b>Tabela 25</b> - Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas com os colegas sem deficiência -----	85
<b>Tabela 26</b> - A formação geral dos professores não os prepara para trabalhar com alunos com NEE “deficiência” -----	85
<b>Tabela 27</b> - Na minha escola existem os recursos pedagógicos e didáticos necessários para apoiar os alunos com NEE “deficiência” -----	86
<b>Tabela 28</b> - Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial -----	86
<b>Tabela 29</b> - Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência” -----	86
<b>Tabela 30</b> - A falta de equipamentos e recursos materiais adequados dificulta a aprendizagem dos alunos com NEE “deficiência” -----	87
<b>Tabela 31</b> - Na organização da minha escola são considerados momentos, ao longo do ano letivo, para a formação dos professores -----	87
<b>Tabela 32</b> - O ensino dos alunos com NEE “deficiência” não exige estratégias pedagógicas diferentes das dos alunos “normais” -----	88
<b>Tabela 33</b> - A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência” -	88
<b>Tabela 34</b> - Na minha sala, os alunos sem deficiência tratam os colegas com NEE “deficiência” com respeito e ajudam-nos na aprendizagem -----	88
<b>Tabela 35</b> - Um professor aprende mais quando tem alunos com NEE “deficiência”, na sua sala de aula -----	89

<b>Tabela 36</b> - As turmas demasiado numerosas impedem o professor de ensinar os alunos com NEE “deficiência” -----	89
<b>Tabela 37</b> - Na minha escola, os professores colaboram entre si e aprendem uns com os outros para ensinarem os alunos com NEE “deficiência” -----	90
<b>Tabela 38</b> - A falta de docentes especializados nesta escola condiciona o trabalho com os alunos com NEE “deficiência” -----	90
<b>Tabela 39</b> - Os pais ou encarregados de educação não apoiam a política de inclusão dos alunos com NEE “deficiência”, nesta escola -----	90
<b>Tabela 40</b> - A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na escola exige demasiados esforços dos professores -----	91
<b>Tabela 41</b> – Percentagem das afirmações concordantes e discordantes dos inquiridos ---	91
<b>Tabela 42</b> - Resultados dos testes estatísticos -----	95
<b>Tabela 43</b> – Inclusão de crianças com NEE “deficiência” na escola de ensino geral ----	100
<b>Tabela 44</b> – Dificuldades que os professores enfrentam no ensino dos alunos com NEE “deficiência” -----	101
<b>Tabela 45</b> – Conhecimentos dos professores para apoiar os alunos com NEE “deficiência” na sala de aula -----	102
<b>Tabela 46</b> – Necessidades de formação para trabalhar com os alunos com NEE “deficiência” -----	103
<b>Tabela 47</b> – Conceções sobre a Inclusão -----	104
<b>Tabela 48</b> – Organização da Escola -----	105
<b>Tabela 49</b> – Práticas de Inclusão -----	106
<b>Tabela 50</b> – Criação de novas medidas -----	107

## Índice de apêndices

---

<b>Apêndice 1</b> - Declaração de autorização para participação no estudo -----	124
<b>Apêndice 2</b> – Questionário -----	125
<b>Apêndice 3</b> – Guião de Entrevista -----	130
<b>Apêndice 4</b> - Grelha de análise do discurso dos participantes nos questionários -----	134
<b>Apêndice 5</b> - Grelha de análise do discurso dos participantes entrevistados -----	143

## **Introdução**

A sociedade Angolana, sendo reconhecidamente marcada por uma história de poder, de dominação, de preconceitos, de estigmas e de muitas outras práticas de caráter excludente, tratou a escola durante muito tempo e, em muitos lugares e situações ainda hoje, com procedimentos que excluem os alunos com deficiência da rede regular de ensino, questionando o seu acesso e a sua permanência na classe regular, seja por discriminação, falta de qualificação e de infraestrutura adequada ou pela não aceitação das diferenças e do que foge ao padrão da considerada normalidade.

Nesse panorama, a constituição de uma educação inclusiva já se tornou uma exigência nas escolas em Angola, seja por uma ordem legal, por conta das políticas públicas, ou mesmo por uma pressão cada vez mais organizada de grupos sociais ligados à questão das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a educação inclusiva, configura-se, portanto, como uma reforma educacional que abarca um âmbito muito alargado e capaz de promover uma mudança de orientação com o seu novo sentido da inclusão. Sendo assim, não se restringe apenas à mudança curricular e garantia da acessibilidade desses alunos à escola regular. Trata-se de uma reforma bem mais densa que conglomera os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

Surge então neste contexto, a necessidade de analisar o pensamento dos professores do ensino geral que atuam na rede regular de ensino, visto que são atores sociais envolvidos no processo de inclusão/exclusão dos alunos com deficiência. Em contrapartida, é necessária uma discussão profunda sobre o papel social dos professores nesse processo de mudança, o que implica dizer que a questão da formação de professores deva ser uma das questões centrais na política de educação inclusiva, devendo ser de forma contínua, e de acordo com Alves e Duarte (2013) é o novo desafio a ser enfrentado pelos professores na busca pela superação de uma concepção de educação excludente e classificatória por uma concepção de educação inclusiva.

Os professores, em geral reconhecem os “direitos dos alunos”, mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas que se lhes afiguram, provavelmente incompreensíveis, apresenta-se como um obstáculo incontornável. A luta hoje é para que este direito seja respeitado e que as escolas se tornem um espaço inclusivo de todos e para todos. A escola para todos deve atender qualquer tipo de aluno de forma eficaz, respeitando a especificidade de cada um, para não diferenciar ou estigmatizar, mas, para incluir de maneira adequada todos os alunos (op. cit.).

Durante os últimos anos, as sociedades tentaram reunir esforços no sentido de desenvolverem ações para a expansão da Educação, tendo como objetivo o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, dando cumprimento ao estabelecido na “Declaração de Salamanca”, aponta que *“toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender”* (UNESCO, 1994, p. 107).

Sendo assim, embora não se esperando soluções imediatas para todos os problemas, compete à escola estabelecer programas que dê resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação apropriada para todos os cidadãos. Atualmente em Angola a Educação está a atravessar um período de mudança, a par de outras alterações mais ou menos profundas à nível económico, político e social. A Educação nunca deixou de estar intimamente ligada às motivações de natureza económica, política, religiosa ou mesmo filosófica. Desligar a educação deste campo é ignorar as causas profundas das suas mudanças. Para a Educação assumir o papel que lhe cabe nesta dinâmica social, espera-se que ela própria não se torne num fator de exclusão social, devendo para isso adotar uma política educativa diversificada, reconduzindo para o sistema educativo todos os que dela andam afastados ou o abandonaram porque o ensino não se adaptava ao seu caso. O nosso sistema educativo pretende também reestruturar as escolas públicas no sentido de estas conseguirem que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, consiga ter sucesso na sua aprendizagem, facilitando-lhes uma melhor compreensão de si próprios e da sociedade que os rodeia, ou seja, permitindo-lhes atingir as metas individuais e sociais de acordo com as suas aspirações.

As últimas orientações relativas ao apoio educativo e aos alunos com necessidades educativas especiais, recomendam que se dê atenção às diferenças individuais e que se faça uso, no atendimento escolar, da flexibilização curricular e da gestão dos recursos e do curriculum, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos os alunos e que a escola providencie mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos (Correia, 2013).

A educação inclusiva consubstancia uma das temáticas mais prementes da atualidade educativa, dizendo respeito mais ou menos diretamente, a todos quantos de algum modo estão ligados ao fenómeno da educação: alunos, professores, famílias e decisores políticos, tendo como objetivo primordial responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas que representam um grande desafio para as escolas que os atendem e de acordo com Pereira (2007) refere que a escola é a “forma normal de iniciação social, da passagem da infância à idade adulta”, um lugar e modo de socialização da criança. No entanto, as escolas inclusivas enfrentam sérios problemas.

Um deles é a difícil conciliação entre a necessidade de atenderem à diversidade dos alunos, sem diminuir a qualidade do ensino. A dificuldade em criar estruturas colaborativas e de apoio para a viabilização da prática inclusiva, bem como a falta de uma visão comum entre todos os elementos que trabalham nas escolas, são outros obstáculos com que a escola inclusiva se debate. Tornar as escolas mais aptas para responderem à diversidade das necessidades dos alunos levanta assim, várias questões relacionadas não apenas com a organização dos serviços, mas principalmente com as práticas educativas e atitudes dos professores. Sendo entendida como um projeto de comunidade, é por inerência indispensável que a inclusão seja assumida e ativamente, pelos seus agentes nucleares: professores, alunos e famílias (Cruz, 1999).

Desta feita, considera-se pertinente a realização desta investigação orientada pela seguinte questão: Qual é a percepção dos professores e Diretores das escolas quanto à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, na província do Uíge em Angola? Em coerência com a pergunta formulada, definiu-se como objetivo geral: Conhecer as percepções dos professores e diretores das escolas sobre a inclusão de alunos com NEE.

Na formulação dos principais conceitos de investigação, consideramos ser essencial uma caracterização geral das políticas e perspetivas educativas, sendo assim, o trabalho está estruturado em três partes. Na primeira parte apresentamos o Enquadramento Teórico onde se abordam os conceitos de Necessidades Educativas Especiais, Integração e Inclusão e suas diferenças. Exploram-se ainda os princípios para a construção de uma Escola Inclusiva e as questões relacionadas com a Formação de Professores e a relevância das percepções e do papel dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

A segunda parte é constituída pelo Estudo Empírico, contemplando a Contextualização e sua Problemática, Modelo de Investigação, Questões e Objetivos da Investigação, Hipóteses e Variáveis, Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados com a

descrição do inquérito por questionário e por entrevista. Finalmente, apresenta-se a caracterização dos participantes neste estudo.

Na terceira parte procede-se à análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos.

Conclui-se com as considerações finais em que se refletiu sobre os resultados do estudo no âmbito do plano da investigação.



## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## 1 - Necessidades Educativas Especiais

O facto de se falar em Necessidades Educativas Especiais significa que se assume a existência desta problemática, e são algumas crianças que frequentam as escolas e que apresentam determinadas características às quais o sistema educativo tem de dar resposta de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos. Na conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994 p. 9), reafirma-se o compromisso em prol da educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sanciona-se, também por este meio, o Enquadramento de Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

De acordo com Costa (1996, p. 151), após a publicação do Warnock Report (1978) que esteve na base da divulgação do conceito de “*necessidade educativa especial*”, as práticas educativas nele baseadas expandiram-se em maior ou menor grau por diversos países. Foi claramente estabelecido que, sob o ponto de vista educativo, não se deveriam separar as crianças por categorias de ordem médica, mas que cada criança deveria ser considerada na sua individualidade, atendendo-se a necessidades especiais que algumas apresentam. Alguns autores baseiam-se na sua constatação argumentando que “a prática institucional da educação especial é, em si própria, um artefacto da organização burocrática das escolas; outros referem que a intervenção em prol do apoio às necessidade especiais não é impossível unicamente pelos próprios alunos e pelas suas características mas “pelo número de programas, pela existência de espaços, pelos incentivos à identificação, pelo nível e tipo de programas e serviços competindo entre si e pelo número de profissionais” (Gartner & Lipsky, 1987, citados por Costa, 1996, p. 153). Como alternativa, aponta-se a necessidade de reformular a escola de modo a que garanta educação e justiça social para todos passando a constituir a *Escola Inclusiva*.

Madureira e Leite (2003, p. 27) referiram que “*necessidades educativas especiais rapidamente passou a ser utilizada para referenciar qualquer tipo de problema e/ou dificuldade dos alunos*”. Nessa medida, a identificação de necessidades educativas especiais inclui não somente as deficiências e dificuldades individuais, mas também e de forma relevante as condições gerais do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas por cada escola. Torna-se assim claro o papel determinante desta, enquanto organização, e dos

professores enquanto indivíduos na identificação das necessidades educativas especiais (Madureira & Leite, 2003, p. 31). Os autores sustentaram ainda que a categorização de necessidades educativas especiais antes de mais, permitiu que em diferentes contextos assumissem diferentes significados, o que conduziu, ora a encobrir categorias e desvantagens sem as especificar e sem lhes dar a resposta educativa adequada, ora a ser usada abusiva e extensivamente perante crianças que não apresentavam qualquer deficiência.

De acordo com Correia (2013, p. 45), o conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e organizar serviços e apoios de educação especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente. Marchasi e Martín (1999, cit. por Correia, 2013, p. 19), assim o dizem ao referirem-se a alunos com NEE como sendo aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

No nosso país (Angola) o conceito de necessidades educativas especiais, rapidamente começou a ser utilizado nas instituições escolares, verificando-se, no entanto, alguma confusão terminológica nas designações atribuídas a alunos com problemas na aprendizagem: *necessidades educativas específicas*, *necessidades especiais*, *necessidades educativas especiais* etc... Aliás, de certa forma, essa confusão terminológica é evidente nas disposições oficiais que, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, da Constituição da República de Angola) vieram consubstanciar princípios então preconizados e fundamentais no domínio da educação especial.

Segundo Correia e Andréa (2012) as NEE dizem respeito a um conjunto de fatores de risco ou de ordem intelectual, emocional e física que podem afetar a capacidade de um aluno para atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem académica e sócio emocional.

Na perspetiva destes autores tais fatores podem afetar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis ou, como sublinham podem, assim, originar “*incapacidades*” ou “*talentos*”.

Brennan (1990, cit. em Madureira & Leite, 2003, p. 31) apresenta uma distinção entre “*necessidades especiais e necessidades educativas especiais*” quando analisa os efeitos de

diferentes deficiências na aprendizagem e quando assinala a inexistência de uma relação simples e direta entre a gravidade da deficiência e os seus efeitos na aprendizagem. Tendo como exemplo duas crianças com problemas físicos/motores com diferentes níveis de gravidade, demonstra que: *uma situação grave em termos motores pode não ter qualquer consequência no processo educativo do aluno (necessidades especiais) e uma situação mais ligeira em termos motores pode dificultar de forma acentuada o acesso ao currículo escolar normal, ou seja, à aprendizagem promovida para os alunos do mesmo grupo de referência (necessidades educativas especiais).*

Correia (1999, p 49) divide as necessidades educativas especiais em dois grandes grupos: *permanentes ou significativas* (exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno; as adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno) e *temporárias ou ligeiras* (exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento).

Deste modo, todos aqueles que se encontrem em desvantagem, devido a deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, crianças de rua ou em situação de risco, que pertençam a minorias étnicas ou culturais, segundo Correia (2013), são abrangidos por este conceito que reforça a necessidade de se criarem condições que permitam a inclusão destes indivíduos num processo de ensino-aprendizagem acessível e universal. Esta educação inclusiva pretende defender o direito de todos os alunos a desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008).

Para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva é importante, também, que se tenha preocupação e cuidado com a linguagem que se utiliza. Afinal, através da linguagem é possível expressar, voluntariamente ou involuntariamente, aceitação, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme as suas características.

Sassaki (2005, p. 1) refere que se, “desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspetiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano”, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente

importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Em Angola, têm ocorrido tentativas de se estabelecer terminologias corretas, ao se tratar principalmente de assuntos relativos à deficiência, no intuito de desencorajar práticas discriminatórias. Há, contudo, uma tendência de se enquadrar a deficiência numa estrutura médica e de assistência social, identificando as pessoas com deficiência como pacientes, diferentes dos que não têm deficiência.

A expressão ‘*Necessidades Educativas Especiais*’ tornou-se bastante conhecida, no meio académico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum. Surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar os efeitos negativos de terminologias adotadas anteriormente para distinguir os indivíduos nas suas singularidades, por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes, etc. tais como: deficientes, excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados, superdotados, entre outras (Lei-nº 13/01, de 31 de dezembro, Diário da República de Angola, p. 351). “*Houve a necessidade de formar os indivíduos capazes de compreenderem os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos*” (p. 353). O governo Angolano, logo após a independência em 1975, assumiu o combate ao analfabetismo como um imperativo nacional. Uma das prioridades no domínio da educação, foi declarar o processo de alfabetização como eminentemente político e massivo em todo o território nacional.

Ainda na mesma lei, defende a igualdade de oportunidades para todos. Mas, na realidade, encontram-se dificuldades na sua concretização, devido à insuficiência de espaços educativos, à falta de qualidade das infraestruturas, à insuficiência de meios de ensino, aos materiais pedagógicos assim como ao relacionamento afetivo entre os educadores e educandos, pais e encarregados de educação, entre outros. No seu artigo 83º refere-se que as pessoas com necessidades educativas especiais, devem receber educação preferencialmente nas escolas do ensino geral, promovendo assim a plena inclusão desses indivíduos na sociedade.

Na verdade, com o uso dessa expressão necessidades educativas especiais, buscou-se desviar o foco do ‘*Especial*’ de aluno direcionando-o para as respostas educacionais que eles requerem, ou seja, evita-se enfatizar os atributos ou condições pessoais que influenciam

diretamente na aprendizagem e na escolarização, ressaltando-se a importância do papel da escola no atendimento a cada aluno nas suas necessidades específicas.

## **2 - Da Integração à Inclusão**

As diretrizes da filosofia de normalização, a integração, surgida na década de 70, preconizavam que o aluno deficiente deveria ser colocado o mais próximo possível das crianças consideradas “*normais*”, com elas convivendo e trocando experiências. O atendimento diferente, separado ou segregado, deveria ocorrer somente quando exclusivamente necessário (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998).

Ainda de acordo com os autores supracitados (Nunes et al., 1998), no que tange à integração na escola regular, existiriam dois extremos possíveis nas estratégias para a implantação deste processo que seria a inserção total na classe comum ou a inserção em classe especial autocontida. No meio termo haveria propostas de modalidades alternativas combinando a inserção na classe regular e classes ou aulas com ensino especial.

Pese embora as carências existentes no sistema, o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) receberia uma educação mais adequada às suas características do que antes. De acordo com Correia (1999, p. 19) “nascia, assim, a “*educação integrada*”, entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou adolescente estejam inseridos.” No âmbito da escola, o conceito “*educação integrada*” relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença.

Atualmente, um número crescente de crianças com NEE é alvo de colocação em escolas regulares. Apesar deste facto, muitos professores, diretores de escolas, agentes de educação e pais continuam a ter uma perspectiva inadequada quanto às práticas educacionais mais apropriadas para estes alunos e a não compreenderem a natureza da sua problemática.

Roegiers e Ketele (2004, p. 17) afirmam que “quando se aborda a integração, pensa-se naturalmente na integração de pessoas: de culturas diferentes (integração intercultural; de raças diferentes (integração racial) e de idade ou de gerações diferentes (integração transgeracional)”. Pensa-se também na integração de pessoas deficientes no ensino comum,

no meio profissional, etc. São, sobretudo, os aspetos culturais que prevalecem. Por vezes, existe apenas a ideia de enriquecer um sistema por meio da adição de um novo membro, de garantir um funcionamento harmonioso.

Muitos professores carecem da formação necessária para enfrentar a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Como diz Aires (2015, p. 45) “*o mundo é composto por homens e mulheres, novos e velhos, crianças e adultos, todos diferentes, mas todos necessários para que a vida social seja um caminho tranquilo de integração crescente*”. Segundo Bautista (1997) a integração é uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a previsão de uma variedade de alternativas de ensino, de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes.

Wolfensberger (1972, cit. em Niza, 1996, p. 142), adverte que “a integração é o oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns na sua cultura”. A integração social refere-se à inclusão de um ou mais alunos considerados diferentes numa turma regular. É para muitos a única forma de integração normalizante, e impõe a aceitação de formas variadas de cooperação para que sejam atingidos os objetivos comuns de educação de forma tal que a interação no grupo permita a interiorização (assimilação) de padrões de aceitação mútua.

Reafirma ainda que “a integração pressupõe não uma simples colocação física no ambiente menos restritivo possível, mas significa uma participação efetiva nas tarefas escolares que proporcionam a educação diferenciada necessária, apoiando-se nas adaptações e meios que forem pertinentes em cada caso” (Niza, 1996, p. 143). Já Birch (1974, cit. em Madureira & Leite, 2003, p. 22) define “integração escolar como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças”.

Como refere Correia (1999, p. 61) o termo “*integração*” tem a sua origem no conceito de “*normalização*” e aproxima-se muito do conceito de “*meio menos restritivo possível*” que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular. Heron e Skinner (1978, cit. em Correia, 1999, p. 63), definem “*meio menos restritivo possível*” como o ambiente educativo que oferece ao aluno as melhores oportunidades de progredir, que permite ao

professor do ensino regular atuar adequadamente com todos os alunos da classe, que favorece ainda a promoção de relações sociais aceitáveis entre alunos com necessidades educativas especiais e aqueles que as não têm.

Aliás, Correia (1992, citado por Correia, 1999, p. 78), define “*integração*” como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE, junto da criança dita “normal”, para fins académicos e sociais, e “*meio menos restritivo possível*” como sendo um conceito que visa a colocação da criança com NEE num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, com o fim de ela poder vir a receber uma educação apropriada.

Madureira e Leite (2003, pp. 22-23) mencionam como à época da integração eram consideradas quatro formas:

*A integração física*, que se realizava em centros de educação especial situados perto de escolas regulares, com as quais compartilhava alguns espaços, mas mantendo uma organização pedagógica diferente;

*A integração funcional*, que implicava a utilização dos mesmos recursos e espaços por parte dos alunos deficientes e não deficientes, em tempos sucessivos ou simultâneos, com ou sem objetivos comuns, conforme os casos;

*A integração escolar*, que se caracterizava pela inserção de alunos diferentes em grupos/turmas regulares;

*A integração na comunidade*, que pressupunha a continuação da integração na vida extraescolar, durante a infância, a juventude e a idade adulta. Neste sentido, a integração dos alunos com deficiências ou problemáticas graves contribuía para o desenvolvimento de respostas educativas adequadas a diferenças individuais cada vez mais acentuadas numa sociedade multicultural e com um sistema de escolaridade básica obrigatória (op. cit., p. 26).

Nielsen (1999, p. 9) reforça que “todos aqueles que lidam com a educação sabem que, hoje em dia, a palavra de ordem é *inclusão*. Inclusão tida como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”.

Portanto, que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade. Que todos os alunos sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Que todos os alunos sejam promovidos numa educação que respeite as suas necessidades e



características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais de toda a criança. Que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida ativa, por forma a que eles se venham a mover na sociedade a que por direito pertencem com a maior autonomia e independência possível.

Em 2010, foi promulgada a nova Constituição da República de Angola (MED, 2010a). No seu artigo nº 23, estabelece que “todos são iguais perante a Constituição e a lei” e “ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condições económicas, sociais e profissionais” (p. 10). O 24º artigo, é dedicado na íntegra à educação como direito de todos e de cada um. Nele está exposto que o Estado se compromete a assegurar um sistema educativo inclusivo em todos os níveis, ou seja, com igualdade de oportunidades, sem discriminação e em ambientes não segregados.

Neste sentido, a escola, principalmente os professores irão encontrar nas suas classes uma população discente cada vez mais heterogénea. Uma população que engloba, também cada vez mais, um conjunto de alunos com NEE a cujas necessidades os professores terão necessariamente que responder.

Correia (2001, p. 111) sustenta que a inclusão de pessoas com deficiências é um direito inalienável que é eloquentemente sintetizado na Declaração de Salamanca em 1994: *“qualquer que seja a origem, natureza e gravidade das suas deficiências e dificuldades, as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade”*.

Realmente vivemos numa sociedade que busca cada vez mais a igualdade de direitos para todos, incluindo os grupos considerados minoritários, dentre eles, o de pessoas com deficiência. O movimento denominado inclusão vem buscando uma equiparação de oportunidades para todos os indivíduos nos diversos aspetos da vida. Diante dessa realidade, surge de forma mais contundente uma preocupação a nível mundial com a escolarização de indivíduos com necessidades educativas especiais dentro da escola regular. No entanto, nem sempre esta questão teve relevância para a nossa sociedade. Ao pensarmos a história da Educação Especial em Angola, verificamos que esta modalidade de ensino na perspetiva inclusiva é relativamente recente.

Até o início da segunda metade do século XX em Angola, as pessoas com algum tipo de deficiência eram vítimas de abandono e negligência, as iniciativas educacionais até esse período aconteciam de maneira pontual, ou seja, a oferta de atendimento à população com deficiência era muito escassa. Hoje em dia existe uma grande preocupação com os direitos das pessoas com deficiência e com NEE, com especial atenção à educação na perspectiva inclusiva.

Dessa forma, nos deparamos frequentemente com discursos políticos, campanhas publicitárias e ações de algumas organizações, normalmente não governamentais, que têm como tema principal a inclusão social de grupos historicamente excluídos da nossa sociedade, dessa forma estamos vivendo e lutando por uma constante busca por igualdade de direitos e equiparação das oportunidades para todos os indivíduos independentemente de raça, cor, sexo, limitação ou qualquer outra forma de diversidade presente.

No que diz respeito à educação, esse movimento de inclusão social pode ser traduzido como inclusão escolar, conforme apresenta a Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994):

*[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas fornecem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.*

Nunes, Ferreira, Glat e Mendes (1998, p. 17) Sustentam que os objetivos da educação inclusiva seriam fazer com que as escolas atuem possibilitando a integração de crianças que dela fazem parte, atingindo o seu potencial máximo, propiciando a ampliação do acesso dos alunos com necessidades educativas especiais às classes comuns, propiciando aos professores dessas classes um suporte técnico, levando-os a estabelecer formas criativas de atuação junto a essas crianças, estabelecendo novas formas de avaliação que atendam as necessidades destas e, sobretudo, dando continuidade ao desenvolvimento profissional da equipa que atua na escola inclusiva.

Enfim, muito se tem falado sobre "integração" e "inclusão". Alguns usam os termos indistintamente. Outros os distinguem radicalmente dizendo tratar-se de experiências completamente distintas. Enquanto a "integração de alunos com NEE", em Angola, vem sendo discutida e interpretada há pelo menos duas décadas atrás, a "inclusão" é assunto de debate principalmente nesta última década.

Portanto, apesar da retórica da integração escolar e mais recentemente da educação inclusiva no país ser recorrente, tal debate situa-se demasiadamente no âmbito da retórica e da ideologia, com poucas proposições de evidência empírica.

## **2.1 – Diferença entre Integração e Inclusão**

Ao longo da história da humanidade as percepções predominantes sobre a diferença entre integração e inclusão nos indivíduos, qualquer que seja a sua natureza têm sido, naturalmente, objeto de mudança. Esta mudança tem ocorrido numa relação muito estreita com o conjunto de características económicas, sociais e culturais de cada época (Garcia, 1988, cit. por Lopes, 1997).

Falar de diferença dos dois termos, implica assumir que se parta sempre de perspetiva enquadrada por norma, de uma referência, e que nos conduz à percepção da existência de relações de poder. Ser representado como diferente é ser pensado como outro, habitualmente experimentando práticas de discriminação ou subordinação. A vida em comunidade e consequentemente de convivência entre pessoas muito diferentes condiciona a latitude de aceitação das diferenças individuais.

Para Rodrigues (2001, p. 23) as perspetivas sobre o valor da diferença são um campo aberto de discussão na sociedade de hoje. Se, por um lado, a diferença é encarada como positiva na perspetiva cultural, sociológica, antropológica, criativa e mesmo biológica, assistimos, por outro, a uma enorme massificação e uniformização de gostos, de valores, de moda, de normas de comportamento e de normativos de capacidades, uma espécie de globalização dos padrões de comportamento pessoal e social.

Nesta perspetiva, normalizar não é tornar normal, mas sim “proporcionar às pessoas com NEE as condições de desenvolvimento, de interação, de educação, de emprego e de experiência social em tudo semelhantes às que essas pessoas teriam se não tivessem sofrido uma condição de deficiência” (Nirjike, 1969, cit. por Rodrigues, 2001, p. 23). A comunidade com que a pessoa com NEE se confronta é, pois, bastante mais dinâmica e situada do que frequentemente se assume nos textos sobre integração. Muitos autores têm chamado a atenção para as representações da comunidade, como grupo de pessoas autónomas e independentes ou construídas sobre a ideologia da classe média. Assim, muitas vezes, a integração e inclusão tornam-se figuras meramente retóricas, dado que a interdependência e a dinâmica relacional dos diferentes constituintes da comunidade são negligenciadas.

A simples integração física não significa necessariamente que se estabeleçam contactos com a comunidade. Encarado desta forma, o conceito de “normalização” é bastante menos dinâmico e mais conservador do que o conceito de “valorização da função social” (Rodrigues, 2001, p. 24). As expressões «integração» e «inclusão» são frequentemente utilizadas indiscriminadamente, como se tivessem o mesmo significado. Elas representam grandes diferenças a nível da filosofia, pois contêm imagens e práticas diferentes uma da outra. No documento editado pelo MED (2010c), sublinha-se que “a inclusão é estar com outro; integração é estar junto ao outro (que necessariamente, não significa compartilhar, aceitar, estar junto dele), mas não estar com ele”. Basicamente, a diferença é o seguinte: *a educação inclusiva é a que se abre para acolher todos os educandos; na integração é o educando que tem de se adaptar às exigências da escola* (p. 24).

Muito se tem escrito sobre a diferença entre integração e inclusão, recentemente. Quando a educação segregada era uma norma para alunos com diferenças notórias e a simples ocorrência de qualquer tipo de educação era vista para estes alunos como um bónus, a integração foi vista como uma inovação radical. Mesmo considerando que a integração constituiu um avanço significativo, as suas limitações tornaram-se, no entanto, evidentes e foram sujeitas a crescentes críticas.

A inclusão substituiu, assim, a integração como uma nova qualidade. Como nota conceptual deve ser notado que isto constitui um avanço em relação à integração, mas não devemos esquecer que é, apesar de tudo, uma significativa simplificação de uma realidade complexa (Rodrigues, 2001, p. 33). Costa (1999, p. 28), salientou sobre os dois termos “*integração como processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente e inalterado da escola. Ao passo que inclusão como empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos*”.

Porter (1997, p. 81) apresenta de uma forma esquemática as diferenças principais entre a integração e a inclusão:

Integração	Inclusão
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada no aluno;</li> <li>• Resultados diagnóstico-prescritivos;</li> <li>• Programa para o aluno;</li> <li>• Colocação adequada às necessidades dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada na sala de aula;</li> <li>• Resolução de problemas em colaboração;</li> <li>• Estratégias para os professores;</li> <li>• Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio.</li> </ul>

Quando pensamos nessas duas palavras tão pronunciadas no contexto da Educação Especial devemos buscar a significância da relação entre ambas. Podemos indagar as suas diferenças e as suas peculiaridades que envolvem o ambiente educacional inclusivo. Segundo Sassaki (2005) quando se diz integração, faz-se referência ao esforço unilateral da pessoa com deficiência e seus aliados, ou seja, família, instituições especializadas e comunidades que abraçam a causa. Neste caso, a responsabilidade é colocada sobre as pessoas com deficiência no sentido de se prepararem para serem integradas na sociedade, nas escolas regulares, empresas, etc. Assim, a sociedade é chamada a deixar de lado o preconceito e aceitar as pessoas com deficiência que realmente estejam preparadas para aceitar essa integração.

Por outro lado, o termo inclusão vai além. Para incluir todas as pessoas, a própria sociedade deve ser modificada em relação às suas crenças e atitudes a fim de que sejam capazes de atender às necessidades de seus membros.

A inclusão não é vista como um “ingresso a ser pago pela pessoa com deficiência”, mas um meio de poderem fazer parte da sociedade. Para que haja inclusão e não apenas integração, há barreiras da sociedade que precisam ser eliminadas, a fim de que não impeçam o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social. Essas barreiras manifestam-se por meio de ambientes restritivos; padrões de normalidade; objetos e bens inacessíveis do ponto de vista físico; desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem necessidades; práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana como transporte coletivo, locais de lazer, empresas e escolas (Sassaki, 2005, p. 53).

Deste modo, a inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional, vem resgatar o sentido original do termo integração, defendendo uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, sendo construída num outro contexto cultural, político e ideológico, que é o atual. Na atualidade, de acordo com Marques (2001), pressupõe-se que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: *a humanidade do homem*. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro. Essa redução é, na verdade, uma decorrência do primado do universal, que, aplicado às relações humanas (entre indivíduos e/ou grupos), derivou no processo de padronização do "normal", marca de todo o pensamento Moderno.

Nas suas palavras, Marques (2001, p. 68) afirma que “ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível”, o que deriva em práticas sociais de reconhecimento e respeito pelo outro.

A inclusão não disfarça a deficiência, pois ela é real. Faz-se presente nos domínios físico e psicológico dessas pessoas. Não podemos simplesmente abandonar o nosso olhar para a dificuldade do outro.

Entretanto é preciso acolher a diferença e fazer da dificuldade processo de crescimento para todos que necessitam de ajuda, ou apenas de respeito. Com a integração, a deficiência se disfarça, com a intenção de aumentar a possibilidade de inserção. A qualidade é deixada de lado, priorizando a quantidade. Alcançando uma quantidade de pessoas, estaremos com a nossa missão realizada” (op. cit., p. 71).

As pessoas distorcem muito os dois termos citados, algumas empregam a palavra inclusão quando querem falar de integração e vice-versa. Devemos atentar para a significância que cada contexto de integração ou inclusão nos oferece. Lembrando sempre que o papel da inclusão está tornando as pessoas com deficiências participantes na sua própria vida social, em busca constante da sua autonomia. De modo geral, dir-se-á que para haver inclusão deverá haver primeiro a integração.

Os alunos com NEE devem ser integrados, ou seja, devem compartilhar o mesmo espaço, através de ações, de políticas, para depois, em função do sentimento de pertença, haver a inclusão como parte do grupo, da escola e da sociedade.

## **2.2 - Conceito de Educação Inclusiva**

Atualmente, falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova concepção de escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola. Segundo Fergusson (1995, cit. por Correia 2010, p. 59) “a educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno na comunidade ou grupo, para que não seja excluído”. Ainda este autor sustenta que a educação inclusiva é para todas as crianças do mesmo bairro, também para todas as crianças que são excluídas ainda antes de se terem convertido em alunos excluídos (op. cit., p. 60).

De acordo com Costa (1999, p. 25) a educação inclusiva, ou seja, o direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiência que possuem, frequentarem as escolas na sua área, as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência e o consequente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos. O autor salienta que a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, e que corresponde ao desejo dos pais.

Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última baseia-se em consistir na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, *livre e igual em direito e dignidade*. Do mesmo modo, a educação inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo, vão tentando alcançar. Mas, a educação inclusiva não é uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização. Nesta sequência, a educação inclusiva parte do princípio que todos os alunos têm direito; os alunos com incapacidades, os pertencentes a contextos socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de comportamento, etc., e evidentemente todos os demais; numa palavra, TODOS com as suas singularidades pessoais e sociais (Martín & Gil, s/d, cit. em Rodrigues, 2012, p. 151).

No entanto, a inclusão educativa é o futuro. Os governantes estão conscientes disso e as administrações educativas também e observam-se grandes incoerências entre a legislação educativa e o desenvolvimento das mesmas.

Para Correia (2001, p. 125) o princípio da inclusão apela, portanto, para a educação inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (académico, socio-emocional e pessoal), que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades para todos, que vise o sucesso escolar. A educação inclusiva procura, assim, promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos.

Em Angola, principalmente na província do Uíge, tem-se divulgado muito a ideia de integração curricular, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), existem poucos estudos que referenciem quais são as aprendizagens que as crianças realizam, ou seja se são equilibradas ou assimétricas, integradas ou desintegradas, se adotam uma estrutura ou sequência, ou até se têm outro padrão de desenvolvimento. Neste sentido, tem toda a relevância referir, neste trabalho, a importância que uma educação inclusiva poderá ter numa criança com NEE. Temos vindo a falar de educação em geral na província do Uíge e, deliberadamente não fazemos alusão à educação especial, pois a partir daqui defenderemos uma educação inclusiva que ultrapasse os limites que tradicionalmente têm existido entre ambas. Neste capítulo partimos de um conceito de inclusão que vai para além do significado terminológico que lhe está associado, uma nova linha de investigação que se abre a partir de uma simples adaptação do currículo normal e incluído numa filosofia própria.

Esta assunção, para além de todas as razões de nível ético, social, económico, cultural e religioso é, antes de mais, uma questão básica de direitos humanos. Daí o facto de a Educação Inclusiva ter sido alvo da realização de várias conferências mundiais e da publicação de inúmeros documentos, por diversos autores, entre os quais podemos referir, (Ainscow, 1998; Correia, 2013; Nielsen, 1999; Porter, 1997; Rodrigues, 2006).

Correia (1999) afirma que a Inclusão é a inserção de alunos com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades.



Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.

Segundo Bénard da Costa (2006, cit., por Almeida & Rodrigues, 2006), a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspetivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspetiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração para uma intervenção de todos. Para Rodrigues (2006) a Educação Inclusiva assenta no que o autor designa por três pilares: *rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem*. Hegarty (2006) sustenta que promover a inclusão através da educação básica para todos além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana é investir no desenvolvimento social e económico do país.

Já Correia (2010, pp. 20-21) acentua que o conceito de Educação inclusiva tem, deste modo, procurado modificar a filosofia subjacente ao processo de educação dos alunos com NEE significativas, baseando-se num conjunto de princípios dos quais destacamos os seguintes:

- a) *os alunos com NEE têm o direito de, sempre que possível, ser educados em ambientes inclusivos;*
- b) *os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;*
- c) *os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;*
- d) *os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando eles necessitam, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;*
- e) *os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;*
- f) *os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos.*

Tendo como referência esses princípios, o governo de Angola constatou a necessidade de se melhorar os currículos que vigoravam no país desde a era colonial (MED, 2010b, p. 9).

Desse modo, foi aprovado uma nova Lei nº 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação que permitiu a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do país, bem como a adoção, o aperfeiçoamento de distintos instrumentos de governação. Implementado em 2017, o novo sistema teve como princípios a *igualdade e oportunidade no acesso e continuação dos estudos, a gratuidade do ensino em todos os níveis*, verificando-se em consequência, uma grande expansão escolar. Angola precisa de assegurar, nos seus currículos escolares, um conhecimento mais apurado das culturas dos seus povos, para que haja mais evolução conceptual, epistemológica e metodológica no que tange à influência das culturas desses povos na formação dos educandos. Assim, o Sistema de Educação e Ensino reafirma, entre os objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino.

Deve igualmente, contribuir de forma mais efetiva, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional. A presente lei possibilita a implementação de medidas que visam melhorar, cada vez mais, os currículos a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino. Segundo Correia (1997, cit. em MED/, 2010a, p. 26), para que o currículo seja funcional, é importante que a nível do País, escola, família e comunidade se atribuam responsabilidades: *da escola, a nível de legislação, financiamento, autonomia, apoio, planificação, sensibilização, flexibilidade e formação; da família, a nível da formação, participação e apoio; da comunidade a nível de participação, apoio e formação.*

Na perspetiva de Lopes (2007) uma Escola Inclusiva é uma escola que promove uma educação sustentada na perspetiva da Inclusão. Quando nos referimos a Escola Inclusiva situamo-nos na escola enquanto organização que envolve práticas promotoras de uma Educação Inclusiva.

“A Escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma

adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos. Com este paradigma de educação, propõe-se que a escola não só se abra às diferenças, mas que as respeite e as valorize” (Correia, 2001, p. 136).

Com efeito, a escola é para a criança o lugar de aquisição dos conhecimentos, mas também um lugar de expansão e de socialização. Para a criança com NEE, que não possui as mesmas capacidades de aprendizagem, a escola não deve ser sinónimo de exclusão, mas, ao contrário, sinónimo de encontros, trocas de interações sociais com os outros, para que as suas capacidades, à partida mais limitadas, se desenvolvam no ambiente físico e sobretudo social, existente na aula. Fica-nos a ideia de que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças com NEE e na sua inserção social.

É essencial analisar a inclusão também pela perspectiva da exclusão para identificar os fatores responsáveis por tal situação e acentuar o trabalho com vista à sua minimização, “permitindo que o aluno com deficiência se sinta incluído. No entanto, é fundamental que este conhecimento seja estruturado a partir da percepção subjetiva do professor” (Alves & Duarte, 2013, p. 131).

A inclusão é conviver com o outro respeitando as suas diferenças individuais, sociais, culturais, étnicas, físicas e religiosas. As diferenças precisam ser consideradas não como sinónimo de incapacidade, mas como características próprias do indivíduo, pois cada um tem o seu ritmo de aprender, que deve ser respeitado e estimulado.

### **2.3 – Princípios para a Construção de uma Escola Inclusiva**

Para que aconteça a real construção de uma escola inclusiva, faz-se necessário a reestruturação de conceção de sociedade, de escola, de espaços físicos, do papel e prática pedagógica do educador, e da percepção das famílias em relação ao assunto. São apenas elementos base para a iniciação deste processo inclusivo.

De acordo com o MED (2010a), é necessário atender às aspirações e interesses das pessoas com Necessidades Educativas Especiais na aplicação dos meios disponíveis, pois nem sempre as condições conjunturais permitem desenvolver ações que atendem a todas as necessidades do educando. Portanto, respeitando as diferenças individuais e as circunstâncias sociais, políticas e económicas, é possível «construir o real», atendendo a

todas as necessidades a médio e longo prazo. Com esse princípio, pois ele pode gerar um acomodamento das autoridades e da sociedade, no sentido de criar as situações necessárias para a plena participação do indivíduo, independentemente das suas características e diferenças.

No entanto, a implementação prática destes princípios constitui ainda um processo difícil e lento, uma vez que as escolas e os professores não estão suficientemente preparados para as exigências que uma escola inclusiva supõe. De facto, esta exige que se desenvolva, na escola, uma cultura e uma dinâmica organizacionais baseadas na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos, designadamente os pais. Exige ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais (Madureira & Leite, 2003). Mas, “a construção efetiva de uma escola inclusiva depende fundamentalmente de mudanças a desenvolver nas práticas pedagógicas de docentes que persistem em utilizar formas de gestão e organização das situações pedagógicas centradas na figura do professor e nas quais a integração de um aluno diferente necessariamente será perspectivada como perturbadora do “normal” funcionamento do grupo/turma” (op. cit., p. 38).

Escola inclusiva é aquela que garante a todos os alunos a oportunidade de frequentar a escola num mesmo espaço físico, desenvolver as suas capacidades mediante as aptidões próprias da condição do aluno e que possui professores que têm a capacidade de fomentar a inclusão pondo em prática medidas inclusivas e que têm a capacidade de sensibilizar toda a comunidade educativa nesse sentido. Após a escolaridade obrigatória ter sido alargada e abrangido crianças diferentes entre si, a escola passou a ter a obrigação de saber dar resposta à diversidade, atendendo às características específicas de cada aluno e de aceitar e incluir a diferença na escola regular. A maior parte dos defensores da inclusão, consideram fundamental que as crianças com Necessidades Educativas Especiais devam estar incluídas em classes regulares.

Nesta perspetiva e como refere Costa (1996), perante um problema de insucesso escolar, o que importa saber não é a dificuldade da criança, a problemática da sua situação familiar ou o seu percurso educativo, mas sim, o que faz o professor, a turma ou a escola para impulsionar o sucesso dessas crianças. São vários os autores que definem a inclusão e a escola inclusiva.

No entanto, apesar de ser ainda um tema um pouco confuso no que respeita ao seu verdadeiro envolvimento ativo nas escolas, todos os autores ligam a inclusão ao acolhimento de alunos ditos “normais”, no mesmo espaço e tempo que alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A escola tem por obrigação satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma flexibilização de organização escolar, bem como a utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade.

Nesse sentido, segundo Perrenoud (1997, cit. por Santana, 2000, p. 30) diferenciar é: “romper com a pedagogia magistral, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem”. É necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham em conta que, “os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, características, projetos, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem” (Engberg & Orvalho, 1995, p. 105).

O avanço do processo educativo também vai depender do tipo de diferenciação que o professor utiliza na gestão das suas atividades e na aprendizagem, ou seja, “quando os alunos trabalham na mesma tarefa que outros alunos com níveis de competências próximos, ou quando todos os alunos trabalham na mesma área curricular, mas em diferentes tarefas consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo. Quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exatamente a mesma tarefa, o efeito tende a ser negativo” (Morgado, 2004, p. 124).

Ao professor, compete desenvolver estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadores tendo em conta cada educando, pois, “cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Cadima, 1996, p. 46).

Como refere Sanches (1996, p. 7) “confrontado com as novas realidades em termos educacionais, em especial a Educação para Todos, na Escola Inclusiva, é exigido um papel mais dinamizador com um vasto leque de competências e saberes”.

A pedagogia diferenciada implica uma divisão do poder com o aluno, pois faz parte de uma negociação sobre as atividades e o tempo que poderão realizar de acordo com os interesses e características de cada um. Os alunos devem ser envolvidos no seu processo de aprendizagem tomando consciência do percurso que têm de fazer, das aprendizagens que terão de efetuar: *objetivos, conteúdos e atividades*. Para evitar que o aluno se desvie do que é importante recorre-se muitas vezes à elaboração de Planos Individuais de Trabalho.

“É indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação através da realização de um balanço privilegiado, de um lugar e de um tempo de controlo e de regulação de aprendizagens, um momento em que o aluno é levado com a ajuda do professor e/ou colegas, a confrontar os percursos que utilizou com os resultados a que chegou. Porque é realmente neste confronto e nos seus reajustamentos a que dá lugar, que se constrói a autonomia do sujeito” (Pires, 1996, p. 67).

A pedagogia de diferenciação surge interligada a uma pedagogia de autonomia e cooperação. Este tipo de pedagogia visa essencialmente: “criar percursos diversos de aprendizagem adequados às diferenças individuais; desenvolver nos alunos níveis elevados de motivação, melhorando as suas aprendizagens, tanto no domínio cognitivo, como no das capacidades e, conseqüentemente os seus resultados, sobretudo quando os alunos formulam o seu próprio plano; desenvolver no aluno o sentimento de segurança e de responsabilidade num ambiente de liberdade; desenvolver a capacidade de autonomia; desenvolver a capacidade de negociação, de argumentação e contra-argumentação, bem como de vivência democrática ativa e o processo negocial entre professores e alunos ajuda o professor a conhecer melhor os alunos.” (op. cit., p. 72).

Para Madureira e Leite (2003), a diferenciação implica, portanto, a procura de percursos curriculares diversos para situações que, à partida, são diferentes, de modo a garantir que o nível de saída seja o mesmo. A diferenciação não se aplica apenas às escolas e às turmas, mas também a cada um dos alunos. Para tal, é necessário que se reconheça e aceite a diversidade existente entre os alunos com ou sem necessidades educativas especiais a nível sociocultural, a nível de estilos de aprendizagem, a nível de tipo de inteligência e, portanto, a nível de processos de resolução de problemas e de realização das tarefas. Apesar dessas características pertencerem à diversidade e exigirem diferenciação educativa não podem ser confundidas com as exigidas pelas NEE, decorrentes de situações de deficiência.

Podemos ainda referir que diferenciar significa, então, desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização de vários trabalhos, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem.

A escola inclusiva também deve valorizar o trabalho cooperativo entre os professores e o pessoal auxiliar, o ensino em equipa e as equipas de ajuda aos professores e alunos, com o objetivo de um apoio mútuo.

Segundo Skrtic et. al. (1996, citado por Correia, 2013, p. 74) uma comunidade inclusiva deverá proporcionar que: “os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias, mas também, envolvendo-se nos temas e atividades da sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, os apoios de que necessitam”. Os autores salientam que a escola inclusiva “é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoio tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades”. No que respeita à realidade da sala de aula, descrevem algumas características desse modelo de escola: “*diversidade como melhoria de aprendizagem interativa; respeito pelas diferenças tanto dentro como fora da escola; adaptação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos dentro da sala de aula; colaboração entre profissionais e participação dos pais na planificação educativa*”. (op. cit., p. 63).

A escola inclusiva deve seguir valores de aceitação, de pertença à comunidade, de relações pessoais, de independência e considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem. Correia (2005, citado por Serra, 2008, p. 9), afirma que “a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”. O mesmo autor chama a este modelo de inclusão de “*modelo de resposta à diversidade*”, no qual “*a sociedade é responsável pela mudança*”, “*a condição problemática da pessoa deve ser considerada*” como também “*o ambiente onde interage*”. (op. cit., p. 9). Neste sentido, afirma ainda que este modelo deve organizar-se em quatro partes: “*conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; planificação apropriada, com base nesse conhecimento; intervenção adequada baseada nas duas anteriores e reavaliação para adequação da programação*” (Serra, 2008, p. 10).

A escola inclusiva, além de garantir o sucesso das aprendizagens de crianças com NEE, deve também ter em consideração todos os pressupostos que permitam o sucesso de todos os alunos. A diversidade deve ser valorizada, tendo como pilares: *sentimentos de partilha, participação e amizade*. Numa escola inclusiva tende a haver uma interligação entre todos os envolvidos, que os professores aprendam uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os colegas e com os professores, que haja envolvimento dos pais e que o executivo partilhe ideias. Ou seja, que se crie uma comunidade coesa.

Na sala de aula, as atitudes, os valores e as convicções que são próprias da filosofia inclusiva devem estar presentes. Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objetivos que define. No caso da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada.

Contudo, é muito importante que os professores que vão iniciar um trabalho com os referidos alunos, tenham uma percepção positiva sobre o que são as Necessidades Educativas Especiais, tenham conhecimento mínimo de todo o trabalho necessário a realizar ao longo do tempo e que apresentem uma atitude de flexibilização, aceitação e de responsabilidade.

Por fim, a educação é uma fonte para a superação da exclusão, e a escola é o espaço viabilizado para a construção de um novo modelo social menos segregador, e por isso deve estar voltada, juntamente com pais, especialistas, docentes, e outros, para que a inclusão de todas as crianças com ou sem necessidades educativas especiais no ensino regular realmente seja concretizada (Moraes, 2009).

### **3 - Formação de Professores**

Segundo Marques (2004) a educação é um problema antigo e, paradoxalmente, um problema atual. Cada geração procura que os jovens sejam adequadamente preparados para enfrentar as dificuldades e desafios da vida adulta. A educação é assim um problema complexo, que não tem impedido milhares de pessoas, hoje como ontem, que dediquem as suas energias e carreiras à procura das soluções mais satisfatórias.

A formação inicial de professores tem um papel importante na qualidade do trabalho do futuro professor. Nóvoa e Popkewitz (1992, p. 86) sustentam que o futuro “*professor não é confrontado com a sua futura profissão, a prática relaciona-se apenas com a teoria e é*



*limitada no tempo e no espaço, sendo frequente a ausência de qualquer orientação ou motivação real”.*

O papel dos professores é cada vez mais decisivo, o que obriga a construir uma nova cultura profissional, de bem formar, preparar, verificar e regular que conceda grande importância à formação e à avaliação, sem nunca esquecer o compromisso responsável com os alunos, especialmente com NEE.

De acordo com Jesus (s/d, p. 85) entre os fatores que os professores reclamam para um maior empenhamento profissional da classe docente, encontra-se um salário adequado, embora se revelem céticos quanto ao “*pagamento de mérito*”. Considera também importante o seu envolvimento na tomada de decisões relativas ao currículo e outros aspetos do processo de ensino-aprendizagem, o trabalho com os restantes colegas, através de reuniões para análise de problemas comuns, a participação em conferências e a supervisão regular das aulas, de forma a poderem receber *feedback* adequado e ser reconhecido o seu empenhamento na sala de aula, a fim de motivar a classe docente, quer dos professores, quer dos potenciais professores que participam no processo de formação inicial para o desempenho desta profissão. O autor salienta que para além da distinção da formação inicial é importante distinguir dois momentos na formação educacional inicial: *a formação fundamentalmente teórica, que antecede o início da prática profissional e a formação em estágio pedagógico, em que a prática profissional é orientada e supervisionada.*

Podemos identificar vários períodos de formação durante o percurso profissional do professor. Evidentemente que estes diversos períodos de formação pressupõem objetivos e estratégias diferentes, pelo que devem ser analisados de forma discriminada. De seguida, procuraremos explicitar as estratégias que podem ser utilizadas em cada um destes momentos de formação educacional, segundo um modelo relacional de formação, no sentido de preparar os potenciais professores e os professores já formados para um confronto confiante e adequado com a profissão docente (Jesus, s/d, p. 321).

A formação inicial apenas centrada nos conteúdos programáticos não é adequada, tendo em conta que as funções docentes já não se limitam à mera transmissão de conhecimentos. No entanto, conforme já explicitámos anteriormente, a formação de professores tem incidido mais na preparação para transmitir conteúdos, privilegiando as funções de instrução, do que no “treino” para gerir as relações interpessoais na sala de aula.

Deve-se incidir a preparação dos potenciais professores no plano relacional pois, muitas vezes, professores bem preparados no âmbito dos conteúdos a ministrar não são bem-sucedidos na prática profissional, pelas dificuldades que apresentam no domínio da relação estabelecida com os alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Para Esteves (1991, cit. por Jesus, s/d, p. 323), a formação inicial deveria levar o potencial professor a ser capaz de identificar o seu estilo de ensino, de discriminar os problemas relacionais que podem ocorrer na sala de aula e de perspetivar a solução dos problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem. Este autor sugeriu e utilizou várias estratégias no processo de formação inicial de professores: *as técnicas cognitivas que permitem diminuir o significado ameaçador das situações-problema; a análise das interações na sala de aula; a análise dos problemas de indisciplina “sem preconceitos”; o treino de resolução de problemas; o microensino; o treino de inoculação ao stress; e a simulação de situações de ensino.*

Os potenciais professores devem ser colocados em situações de perspetiva ou de antecipação do seu futuro profissional, no sentido da clarificação de expectativas sobre as possíveis situações com que se irão confrontar.

Parece-nos fundamental a motivação do formando no processo formativo, uma vez que a formação inicial não produz professores, apenas os iniciando num processo de autoformação permanente. Segundo o enquadramento na *Teoria Relacional da Motivação*, para que uma aprendizagem significativa ocorra é imprescindível a motivação do sujeito para essa aprendizagem (Abreu, 1980; Nuttin, 1980; cit. em Jesus, s/d, p. 345). Conforme refere Abreu (1981, p. 665), é importante “uma tomada de consciência de que a formação psicopedagógica não é extrínseca à própria personalidade de cada professor”.

Neste sentido, o formando deve ser responsabilizado pela sua aprendizagem no decorrer da formação e participar nela de forma intensa e pessoal. E com a implementação da Reforma Educativa em curso em Angola desde 2004, o processo de formação humana dos educandos conheceu uma estruturação globalizada que compreende três níveis, a saber: Ensino Primário; Ensino Secundário e Ensino Superior (Cap. III, art. 10; Lei nº 13/01 de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação).

Abreu (1981) defende que a formação inicial de professores deve centrar-se fundamentalmente sobre os processos de desenvolvimento das aptidões e dos projetos de vida dos professores e dos potenciais professores.

A profissão de professor é bem mais complexa e global: *na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis*. Segundo Shulman (1986, citado por Rodrigues, 2012, p. 91), foram apontadas três características que parecem ser mais determinantes para o sucesso da profissão de professor: *as capacidades* (habilidades, propensões e conhecimento); *as ações* (atividades, desempenho e comportamento) e *os pensamentos* (cognição, metacognição e emoções). Estas capacidades, ações e pensamentos devem ser usadas em campos de aplicação muito diversos.

Os professores são, atualmente, chamados a dominar e a ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas. As escolas tornaram-se verdadeiros fóruns em que, à semelhança do que se passa na sociedade, multiplicam-se e entrecruzam-se conhecimentos. Bem Peretz (2001, cit. em Rodrigues, 2012, p. 92), considera que ser professor é uma «missão impossível» devido à complexidade de capacidades, ações e conhecimentos que o professor necessita dominar na sua profissão. Muitas das áreas de ensino que têm sido introduzidas nas escolas desafiam as competências do professor. Uma destas é certamente as Tecnologias de Informação e Comunicação.

O autor sustenta que os professores são ainda chamados a desenvolver todas estas novas estratégias numa perspetiva inclusiva, espera-se que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, se recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer aluno com necessidades educativas especiais.

Todo o trabalho, para ser eficaz, necessita de ser desenvolvido em cooperação com outros professores e técnicos, promovendo projetos de base interdisciplinar e com ligação à comunidade. A formação de professores tem sido um eixo que congrega um grande interesse na política educativa Angolana desde o início do século XX, posteriormente foi considerada o primeiro de todos os denominados *Objetivos Concretos/Específicos* que a Comissão de Sindicatos de professores propôs, para em conjunto trabalharem com a comunidade educativa através dos professores, pais, alunos e da sociedade em geral.

O trabalho do professor é essencial e imprescindível para impulsionar os movimentos que vão na direção da reconstrução da escola atual; esta reconstrução implica mudanças, reformas, atitudes, pensamentos, ideias, sendo necessário formar os professores num novo paradigma mais justo, mais igualitário e mais equitativo.

Rodrigues (2012, p. 154) considera que “a formação de professores que origine uma mudança em direção às metodologias inclusivas é necessária e urgente; é uma questão de direitos, de valores, de uma educação de qualidade e de sucesso para todos os que intervêm na comunidade”. Reconhece-se, assim, “que a qualidade da formação contribuirá decisivamente para que os contextos de práticas passem a dispor de professores qualificados” (Leite, 2002a, p. 72). Como sublinha esta autora “o ofício de professores, sendo cada vez mais exigente, reclama também por uma formação de qualidade cada vez maior e que se amplie para além da formação inicial a campos para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um se encontra vinculado, sem, no entanto, os deixar de ter em conta”.

Considera-se que os professores precisam de ter um apoio contínuo (em particular no caso Angolano), o que remete para as fragilidades do atual modelo de formação que retira aos futuros professores tempo de contacto com a prática. Nóvoa (2002, p. 64) desafia-nos a pensar nos sistemas de formação (em especial em Portugal) referindo que: “a formação deve contribuir para pôr de pé redes de relações e solidariedades que abrem novos espaços de cooperação” a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem o investimento positivo das experiências inovadoras. O mesmo autor defende que a “formação de professores deve passar para dentro da profissão”.

Assim, a formação de professores tem de se basear “na aquisição de cultura profissional, concedendo deste modo aos professores mais experientes o papel central da formação de jovens professores” (Nóvoa, 2002, p. 64).

Diante das alterações políticas, sociais e económicas das sociedades e das exigências que se colocam às escolas e à formação de professores pedem-se novos métodos pedagógicos e formas de ensinar e fazer aprender que correspondam às exigências do mercado de emprego. Estes requerem, por seu lado, alterações nos modelos de formação. Um dos modelos a seguir seria o modelo integrado, cuja característica fundamental “é a integração vertical no currículo de todas as componentes que definem o perfil da atividade docente” (Loureiro, 1990, p. 97).

Diante da necessidade de situar a formação dos professores no quadro de prioridades, o mesmo autor considera que “a estratégia de desenvolvimento curricular assenta, portanto no estudo das necessidades da profissão e, como tal, na organização de programas de formação que uma vez completados fazem dos que os realizaram verdadeiros profissionais da intervenção educativa escolar”.

Toda a formação será considerada válida quando as suas repercussões são visíveis nas práticas exercidas. Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, ao nível das mentalidades dos agentes de ensino e ao nível do processo educativo das crianças com NEE, de modo a oferecer-lhes uma educação e aprendizagem mais adequadas possível às suas verdadeiras necessidades.

Segundo Marques (2004, p. 9) “a formação dos professores é uma condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino”. No entanto, implementar uma formação que envolva ativamente os professores não é uma tarefa fácil, uma vez que se confronta logo à partida com uma resistência natural e espontânea por parte daqueles a quem se dirige. Para ser bem-sucedido, a formação dos professores tem de estar intimamente ligada à gestão escolar, às práticas pedagógicas e às necessidades dos professores, aumentando a sua eficácia se essas necessidades forem identificadas pelos próprios docentes” (Shostak, 1987, cit. por Marques, 2004, p. 10).

O autor reforça esta ideia ao definir os centros de formação de professores como instituições cujo principal objetivo deve ser o de corresponder adequadamente às necessidades de desenvolvimento profissional identificadas pelos interessados. Ainda sustenta que as necessidades formativas como as dificuldades encontradas e reconhecidas pelos professores no exercício das suas funções, contribuirá seguramente para uma melhor formação.

Um dos aspetos mais notórios da atual formação no nosso país (Angola) é o facto do Estado procurar que essa formação se articule rigidamente com as finalidades do sistema de ensino oficial, opondo-se assim a uma visão de formação como fonte de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e de desenvolvimento organizacional das escolas.

Nóvoa (1997, p. 12) situando-se no contexto Português dos anos 90 (Séc. XX), afirmava que estaria, a isto, subjacente uma certa assunção por parte do Estado: *a de que os professores em geral não possuem as competências necessárias para produzir de forma autónoma os saberes e a ética que devem servir de referência ao seu trabalho, pelo que esses conhecimentos têm de ser gerados e impostos por uma entidade externa.*

De acordo com a Lei Angolana nº 17/16, de 7 de outubro, no 44º artigo referenciam-se alguns objetivos do Subsistema de formação de professores:

- a) Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;
- f) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.

Com estes objetivos permitir-se-á ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas durante o exercício de uma atividade profissional ou especializada para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da reflexão e da curiosidade técnica, tecnológica e científica, para o espírito de iniciativa, criatividade, conducentes à inovação e à autonomia.

### **3.1 - Fatores que Influenciam a Formação de Professores**

A história das nações e da humanidade têm demonstrado, com insistência, que o fator de desenvolvimento humano é decisivo para colocar em curso um processo de incremento social. Na modernidade, a evolução técnico-científica, o progresso socioeconómico, as exigências políticas, as razões pedagógicas, a consciencialização e responsabilização dos professores, as atitudes e comportamentos, a diversidade cultural linguística, impulsionaram a crítica das perspectivas académicas do Sistema Educativo Angolano (LBSE, 2001). Estes fatores têm colocado à instituição escolar e aos seus profissionais, novas incumbências e desafios relativos à aprendizagem e introduziram abordagens que englobam o perfil

necessário do professor, com sólidos conhecimentos científico-técnicos, com consciência crítica, responsável e competente.

Quanto mais desenvolvido for um país, maior é a quantidade e qualidade da oferta educativa de que a população beneficia (Caride, Freitas & Vargas, 2007).

O desenvolvimento, incluindo o científico, é fator de uma boa escolaridade pelo facto de que, pelo desenvolvimento, se estimula uma sociedade, criam-se serviços, infraestruturas e elementos económicos indispensáveis para a satisfação de necessidades humanas, melhoram-se as condições necessárias para a evolução da própria educação, traz-se uma maior produtividade social e qualificação de recursos humanos. A educação e o desenvolvimento formam um binómio indissociável, dado que a finalidade de ambas, na sociedade, é alcançar melhores condições de vida e uma maior humanização.

Segundo Popkewitz e Pereira (cit. in Pereira, 2012), os conhecimentos a utilizar na formação inicial de professores e a sua organização curricular são pertinentes para as políticas educativas de um país e as transformações sociais. As práticas educativas devem orientar-se para a produção de conhecimento e a formação, de modo a facilitarem e ampliarem as oportunidades e a capacidade de aceder a melhores condições de vida, a partir da solução dos problemas diários e da satisfação das necessidades vitais; e as melhorias das condições de vida devem ser sinónimo de oportunidades para uma melhor formação e desenvolvimento de competências que permitam a participação nos processos de transformação e melhoria social.

Nóvoa (1995, cit. em MED, 2010a, p. 36), recomenda a “formação de redes de autoformação participada, que permitam a compreensão da globalidade do sujeito, na qual a formação é assumida como um processo interativo e dinâmico”, consolidando um espaço de formação mútua já que, nessas situações, cada professor é, simultaneamente, formador e formando. De acordo com Bronfenbrenner (1979, citado por Madureira & Leite, 2003, p. 138), o indivíduo é um sujeito ativo que participa no seu próprio desenvolvimento, reorganizando-se e reestruturando-se constantemente, em interação com o meio, num processo de influência mútua. O meio que se considera relevante para o processo de desenvolvimento do indivíduo, por sua vez, não se limita ao contexto imediato, mas engloba as interações entre contextos próximos e outros, mais distantes do indivíduo, mas que vêm a ter influências sobre o primeiro.

Adicionalmente, Agorreta (1999) afirma que um dos fatores a estudar para promover a aprendizagem escolar, é partir dos conhecimentos anteriores; fomentar antes a consciencialização dos alunos em relação às suas próprias ideias, ou seja, tomando consciência das suas ideias conseguirão modificá-las no sentido de evolução. Com efeito, se as novas aprendizagens que se propõem ao aluno com necessidades educativas especiais estiverem excessivamente afastadas das suas habilidades, o discente não conseguirá estabelecer ligações com os conhecimentos prévios, consequentemente não conseguindo que o aluno produza uma reorganização no seu esquema de conhecimento.

A estas recomendações, associamos outras provenientes do programa da UNESCO (2013). Em termos metodológicos e pedagógicos, estas orientações têm obrigado a escola a abraçar uma diversidade de novos recursos de aprendizagem para dar um outro impulso à intervenção educativa. O processo formativo é um método de autoconstrução que, ao longo da vida, é constituído pela interação social e influenciado pelo contexto e ambiente que o circundam.

A mudança do regime monopartidário para um pluralismo democrático, na República de Angola, com objetivo de descentralizar a educação dogmática-marxista, exigiu uma adaptação da educação escolar aos valores próprios da cultura, a língua, “visto estar provado que qualquer modelo de desenvolvimento que ignore os aspetos culturais do povo está condenado a fracassos” (Pacheco, 2003, p. 217).

Lidar com uma população escolar multicultural exige adaptação por parte do professor e redirecionamento do ensino à diversidade de características pessoais e sociais de cada aluno, recorrendo a estratégias diversificadas; é “uma aprendizagem de valores e de normas a partir de dinâmicas de socialização” (Leite, 2002b, p. 23).

É esta aprendizagem contextualizada que a escola Angolana ignorou durante séculos, pelo facto de o sistema de ensino se evidenciar pela valorização da cultura europeia em depreciação das culturas locais. Ainda hoje, na periferia, a educação escolar é encarada como uma atividade de carácter não natural, mas sim de obrigatoriedade e castigo.

Em consequência, a função de socialização da criança, torna-se complexa se tivermos em conta as crenças que a própria criança traz consigo. Há necessidade de consciencializar as gerações atuais no que diz respeito à educação multicultural e plurilingue, criando espaços atrativos que favoreçam a integração do educando. *“Numa sociedade multicultural, um dos principais problemas a enfrentar na educação, reside na capacidade de aprender a*



*conviver, razão pela qual a educação multicultural deve ser complementada com a educação intercultural”* (UNESCO, 2009, p. 27).

O rendimento dos alunos na sala de aula depende da interação de um conjunto de fatores, sendo que um deles, é a competência do professor e o seu incremento mediante a aprendizagem profissional; é o fundamento da melhoria da prática docente para que influencie os alunos ao longo do seu percurso escolar. Para tal, deve integrar-se num trabalho coletivo de toda a escola, enquadrado num meio organizativo, em contextos familiares e comunitários e numa determinada política educativa (Bolívar, 2007).

Magalhães (2007, p. 144) defende igualmente a consciencialização e responsabilização de professores orientada para as mudanças, como fator principal para que se concretizem as mudanças instituídas de modo que sejam capazes de traçar as suas “rotas curriculares”. *“Para que o professor seja capaz de estruturar em contextos de ensino o desempenho mais adequado ao sucesso na aprendizagem dos alunos, constituem pré-requisitos o conhecimento e a compreensão de sociedades e culturas diversas, a capacidade de recurso a outras práticas de gestão da sala de aula”* (Campos, 2013, p. 23).

Nóvoa e Popkewitz (1992, pp. 86-87) referiam que no caso dos professores do ensino profissional, a falta de uma formação inicial era ainda mais notória, uma vez que eram obrigados a enfrentar problemas muito mais difíceis de alunos com NEE oriundos de classes desfavorecidos, cujo capital cultural nem sempre é congruente com a cultura escolar, mais próxima da cultura das classes médias. Por outro lado, eram supostamente chamados a articular a educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento local, funções para as quais nunca foram preparados.

A formação dos futuros professores apresenta problemas complexos. Não é fácil determinar qual o conhecimento científico relevante que devem possuir, quais as estratégias de formação que lhes irão possibilitar o acesso a uma pedagogia crítica, quais as melhores iniciativas institucionais para ligar com coerência teórica e prática e como garantir que os futuros professores sejam equilibrados e sensíveis aos problemas dos seus alunos e da sociedade em geral.

De entre os diversos problemas que podem afetar a formação contínua de professores, Estrela (1994, p. 5) destacava: (i) *a ausência de uma oferta coerente, devidamente articulada (os diferentes cursos, workshops e conferências são propostos, e frequentados, sem qualquer ligação estratégica)*; (ii) *a ligação perniciosa entre a formação contínua e a progressão na carreira docente*; e ainda (iii) *a falta de consistência e rigor na avaliação da formação*.

Para esta autora a grande maioria da oferta de formação contínua encontrava-se nitidamente descontextualizada da realidade escolar, pelo que se propõe uma intensificação dos esforços para melhor conhecer essa realidade.

### **3.2 - Percepções dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares**

*“O certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A escola inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é, a... todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... todos os professores”* (Rodrigues, 2006, p.79).

Os estudos relativamente à implementação da inclusão educativa referem que os professores do ensino regular não estão descontentes com o sistema de educação especial, apresentando-se pelo contrário, pouco recetivos à introdução de programas inclusivos, preferindo o apoio fora da sala de aula. “Esses professores mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, bem como em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despende para um atendimento individualizado” (Rodrigues, 2006, p. 13). A mudança de perspetiva, introduzida pela filosofia e pela política de educação que sustentam a escola inclusiva e as práticas que dela decorrem, levanta problemas que põem à prova relações humanas e competências profissionais. De facto, o sucesso da inclusão, não depende só de mudanças na legislação e na organização das escolas, sendo fundamental a utilização diferenciada dos recursos nas próprias classes regulares.

No que se refere à percepção dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, genericamente esta envolve o reconhecimento, a discriminação e a interpretação sensorial do indivíduo, acrescentando Martin (1994, citado por Cruz, 1999,

p.82), ao referir-se especificamente àquelas operações cerebrais que exigem a interpretação e organização dos elementos físicos dos estímulos, mas não os aspetos simbólicos. O mesmo autor adiante ainda que os problemas de percepção devem ser distinguidos dos defeitos sensoriais, como as deficiências visuais e auditivas periféricas, sendo os referidos problemas de percepção definidos como a incapacidade de identificar, discriminar, interpretar e organizar as sensações.

A informação pode chegar aos sentidos em partes, mas não é assim que percebemos o mundo. Percebemos um mundo de objetos e pessoas, um mundo que bombardeia com totalidades integradas, e não com sensações fracionadas. Somente em circunstâncias especiais, ou quando estamos desenhando ou pintando, percebemos as características individuais e as partes dos estímulos na maior parte do tempo.

Segundo Davidoff (1983, p. 212), “a percepção fornece um reflexo perfeitamente exato da realidade, mas não é um espelho. Em primeiro lugar, os nossos sentidos humanos não respondem a muitos aspetos do ambiente que nos cerca”. Pode ser encarado como o estado que leva o indivíduo a responder perante um dado objeto. Essa resposta não vai ao encontro daquilo que o objeto é, mas ao encontro daquilo que o indivíduo pensa dele. É ainda o resultado da relação, positiva ou negativa, do indivíduo com os objetos.

Deste modo e reportando-nos à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, verificamos que a atitude, positiva ou negativa, do professor perante estes alunos, influencia a sua inclusão. Heider (1958, cit. em Marques & Marques, 2005, p. 17) defendem que “a percepção de objetos físicos e sociais partilham dois aspetos críticos. Em ambos os casos, a identificação de invariante da constância perceptiva, e, em ambos os casos, existe inconsciência dos processos mediadores e construtivos por que passa a percepção (de objetos físicos e sociais)”.

Diversos trabalhos evidenciam que certos docentes não só não estão preparados como têm uma percepção negativa a respeito da inclusão. Um professor estará a assumir uma percepção negativa, quando valoriza apenas o seu papel transmissor de mensagens e conhecimentos, “Quando um professor se entrincheira atrás do seu estatuto, ele não pode perceber a situação efetiva da classe, ou seja, as expectativas dos diferentes personagens que a compõem”, “Quando o professor entende a sua situação na classe como um papel, o de facilitar o desenvolvimento das crianças que lhe foram confiadas e fazer com que se apropriem das informações e dos conhecimentos, ele tem apenas um único problema: o de encontrar o tom do diálogo com os seus interlocutores” (Vayer & Roncin, 1993, p. 163).

A percepção supõe numerosas atividades cognitivas. Na primeira etapa do processo perceptivo a pessoa decide para o que irá atentar. De acordo com Buhler (1962, p. 93), a percepção é, um fenómeno complexo, através do qual o mundo exterior é apreendido e interpretado como sendo ordenado em totalidade, estímulos presentes assim como experiências do passado são integrados e elaborados na visão de conjunto”. As percepções estão sujeitas até certo grau a determinadas ilusões.

A percepção dos professores neste estudo refere-se à percepção sobre Educação Inclusiva no que concerne ao ensino de alunos com deficiência, numa perspectiva de desenvolver um trabalho interativo em prol da dignidade humana, valorizando cada educando através do respeito pela diversidade. Em todas essas situações utiliza-se o complexo constructo da percepção. Diversos autores definem a “percepção como um conjunto de processos pelos quais é possível reconhecer, organizar e entender as sensações provenientes dos estímulos ambientais” (Epstein, 1995; Goodale, 2000a, 2000b; Kosslyn, Osherson, 1995; Marr, 1982; Pomerantz, 2003, cit. por Robert, 2009, p. 65).

Entende-se também a percepção como o estudo que integra as informações sensoriais para perceber objetos e como utiliza estes perceptos para nos movimentarmos no mundo, ou seja, o ato de compreender, “tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores” (Melo & Costa, 1999, p. 1251). Aliás Heider (1958, cit. por Marques & Marques, 2005, p. 17) redefine percepção como “todas as formas que nós temos de conhecer o meio ambiente, desde a percepção direta até à inferência explícita”. Trata-se de interpretar e compreender os sinais sensoriais que provêm dos cinco sentidos. É por isso que a percepção, embora recorra ao organismo e às questões físicas, está diretamente ligada com o sistema psicológico de cada indivíduo, o que faz com que o resultado seja completamente diferente em outra pessoa. Ao abordar este termo, distinguem-se determinados tipos principais de percepção: visual, auditiva, olfativa, gustativa, tátil, temporal, espacial e sensibilidade. Sendo assim, a percepção obtida do mundo advém do conhecimento adquirido através dos cinco sentidos e das noções de espaço e de tempo (Mendes, 2013).

Igualmente, conforme descreve Almeida (2012, p. 19), na sua investigação, “é a capacidade que o indivíduo desenvolve de identificar, discriminar e relacionar adequadamente os estímulos provenientes dos órgãos dos sentidos”. O termo percepção é uma atividade cognitiva através da qual se pode outorgar significado e valor à informação sensorial, que é transmitida pelo sistema perceptivo do indivíduo.

Por outro lado, a ciência entende a percepção com uma definição dispar da sensação, apesar de as interligar devido à sua ação consequente de estímulo-resposta. Como tal, a percepção consiste na forma através da qual a consciência humana apreende um dado objeto, fazendo uso das suas sensações como ferramenta (Nóbrega, 2008).

Assim sendo, as construções cognitivas que o cérebro esquematiza, são baseadas em sensações que o organismo transmite sobre diversos assuntos e pessoas. O ser humano concebe sensações sobre outros, constantemente, ao longo do dia. Por isso, estrutura essa informação recolhida e coloca-a num patamar significativo para si.

Como constatado nos vários estudos consultados, as percepções dos professores têm um notório impacto na educação inclusiva, assim como no que concerne à sua formação, constituindo um marco importantíssimo para a inclusão das crianças com NEE no ensino regular. Caetano (2006) afirma que o indivíduo é caracterizado por impressões, sendo estas ordenadas de acordo com as características pessoais dessa mesma pessoa. Desta forma, a percepção interpessoal e a constituição de sensações são métodos utilizados para o indivíduo captar as características de outras pessoas. Estas percepções advêm da observação do comportamento de outros. Para construir opiniões sobre uma pessoa, o indivíduo parte do conhecimento que tem dela, organizando-o por comportamentos, situações sociais e outros fatores observáveis de inter-relação.

Existe, portanto, uma analogia entre percepção social e a representação social, entendendo que a percepção é um “ascendente do conceito de representação social”, esta assume uma função primordial na preservação das relações sociais, tendo em conta que o indivíduo direciona o seu pensamento para a construção da sua experiência de vida, criando formas de explicar a sua conduta no seu percurso de vivências (Vala, 2000, p. 490).

A escola deve ter conhecimento das características de uma criança referenciada com NEE, nomeadamente ao nível da socialização e interação entre pares, por isso, quando acolhe crianças com deficiência na sua instituição, está à partida consciente e disposta a desenvolver mecanismos promotores da sua adaptação no meio escolar e minimizar as problemáticas ao nível da socialização.

Importa referir que o termo percepção está interligado com as atitudes dos professores sobre esta problemática, nomeadamente condiciona a sua forma de atuação. Outro aspeto que lhe está inerente é a inclusão.

Para que esta possa ocorrer, as atitudes dos intervenientes com as crianças com NEE, têm de ser modificadas e sofrer uma evolução favorável à sua promoção nas escolas. Desta forma, os professores do ensino regular certamente terão uma percepção divergente dos professores especializados, uma vez que a sua formação inicial não os dotou de informação e técnicas de intervenção no que alude a este domínio de intervenção.

Conforme comprovado em vários estudos, os professores de educação regular sentem-se com alguma incapacidade profissional para trabalhar com crianças com NEE, demonstrando uma percepção das suas capacidades de pouca eficiência profissional. Estes professores ainda sentem que as adequações ao currículo, na escola, são inoperantes, o que não acontece com um professor especializado, pois este mantém uma percepção otimizada da inclusão (Minke, 1996).

Como tal, embora a inclusão esteja contemplada na lei, a percepção do professor relativamente às necessidades dos seus alunos e a formação que tem para lidar com as mesmas representa um fator demasiado importante para o sucesso da educação inclusiva, comparativamente às estratégias curriculares utilizadas (Melero, 2004). Esta posição decorre do facto de admitirem que a sua formação é insuficiente, para dar resposta à problemática da inclusão escolar. Os profissionais de educação referem que necessitam de uma melhor informação.

É natural que os professores se considerem pouco eficazes no processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. Porém, aqueles que já passaram por experiências de inclusão apresentam índices de desempenho superiores.

O sucesso da inclusão estará sujeito ao progresso de cursos de formação para professores, que difundam a aquisição de novas competências de educação, capacitando-os para dar resposta às necessidades educativas das crianças com NEE, e dependente da evolução de posturas positivas sobre a inclusão (Correia, 1999).

Em suma, a percepção dos professores acerca da sua prática pedagógica, nomeadamente a sua formação académica e as suas aptidões para trabalhar com situações de inclusão de crianças com NEE nas classes regulares, consiste em geral, na incredibilidade sobre as suas competências.

Neste cenário, os professores consideram ter pouca confiança nas suas capacidades para implementar a inclusão. Outro aspeto que sustenta esta opinião consiste no facto dos professores que se sentem capazes e com conhecimento científico para trabalhar com estas

crianças, terem uma postura mais inclusiva, o mesmo acontecendo com os professores especializados (Gouveia, 2015). Este autor alude ainda que uma formação específica é imprescindível. Formação esta que deve compreender uma componente teórica e outra prática, onde se confronte com situações específicas de intervenção.

### **3.2 - Papel dos professores na escola inclusiva**

Ser professor não pode ser encarado com neutralidade. Essa profissão é sempre exercida por referência a um dado quadro de valores, a um conjunto de princípios éticos, de ideia global e cada vez mais constante. Verificamos que a docência continua a ser uma profissão de inquestionável alcance ético tendo mesmo alguns países adotado códigos deontológicos para regular o seu exercício. Hoje em dia, ser professor tem inerente o papel de intervir no processo de construção do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, na formação do seu carácter. Educar, além de incidir sobre o saber, o saber fazer e o saber ser, deve preparar, inclusive, para o saber viver com a sociedade em geral. Os professores que se preocupam realmente com a inclusão e que pretendem mesmo incluir todos os alunos na mesma sala de aula têm que repensar a sua atuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva.

Esta afirmação é explícita quando “a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (Lima, 2014, p. 66). Como a referida escola inclusiva nos remete para mudanças quanto aos métodos e práticas educativas, os professores não podem preocupar-se em demasia em ensinar e transmitir conhecimentos, mas antes, criarem condições e estratégias para irem ao encontro das aprendizagens. Essas estratégias devem ter em conta a diferenciação. Faz-se diferenciação pedagógica entendendo os diferentes estilos de aprendizagem e atuando tendo-os em conta.

Segundo Rodrigues (2012, p. 152) a escola inclusiva é um processo que a partir do que existe nas escolas vai avançando, com distintos ritmos. No entanto, não começa e termina num tempo determinado, é um contínuo em que a evolução e o acompanhamento são necessários a fim de ir modificando, remodelando e ajustando aqueles elementos que marcam atitudes de identidade inclusiva.

Para César (2003, p. 119), a “*escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem*

*vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”.*

Costa (1999, p. 59) refere que a escola inclusiva foca o que o professor pode fazer perante as crianças que tem na sala de aula e descobre as dificuldades que a criança tem. O professor tem que encontrar boas estratégias de ensino, porque assim há muito mais possibilidade de as crianças com dificuldades aprenderem como todas as outras. O professor de educação especial pode trabalhar em conjunto com o professor da classe regular, a fim de assegurar que toda a assistência possível esteja disponível.

De acordo com Baptista (1999, p. 126), a escola inclusiva é o caminho, a estratégia mais poderosa para combater o que parece ser o calcanhar de Aquiles da Pedagogia atual: *a normalização, ou seja, o mesmo professor, o mesmo programa, o mesmo Manual, o mesmo tempo, o mesmo ritmo, o mesmo espaço, todos a fazer a mesma coisa no mesmo momento, numa espécie de colonização mental em que cada aluno é a cópia fiel do outro.* A realidade que temos é bem diferente e a escola inclusiva é a escola para a diferença, para a diversidade de públicos (desde os alunos sobredotados aos alunos com limitações cognitivas) na maior diversidade de estratégias e de meios.

Já Porter (1999, cit. em Costa, 1999, p. 98), considera que a escola inclusiva “é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aulas regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiência e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”.

O professor deve facultar aos alunos uma variedade de materiais e atividades para que eles consigam experimentar a melhor forma de aprender. Mesmo para o professor, essa diversidade de estratégias a usar é facilitadora pois, permite-lhe verificar qual a melhor forma de trabalhar com cada aluno.

Segundo Heimburge e Rief (2000, p. 172) A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afetam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. O professor não só ensina como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós.



Um aspecto essencial do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a “*comunidade*”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros”. “Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalhamos” (op. cit., p. 174). Então, a inclusão dos alunos com NEE depende, em parte, da construção que cada professor fizer sobre o seu papel no processo de inclusão.

Ora, para a escola inclusiva todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto. Assim, surge a importância de articulação entre professores especializados (professores de Educação Especial) e os professores do ensino regular. Inicia-se pois, a tal mudança de atitudes, todos os professores passam a estar envolvidos conjuntamente em todo o processo educativo dos alunos com NEE.

Para que a articulação entre os professores seja eficaz pode delinear-se qual o papel que desempenha o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular. “O professor de educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação” (Correia, 2013, p. 68).

Deverão assumir o papel de sensibilizadores dos agentes educativos da inclusão. É da sua responsabilidade “familiarizarem-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular”; “como membros de uma equipa, colaborarem com os professores do ensino regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinados a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE”; “estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE”; “promoverem, entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunidade com alunos que apresentam NEE”; “organizarem o plano educativo para alunos com NEE ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família”; “prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros de equipa apropriados” (Correia, 2013, p. 51).

Contudo, é o professor do ensino regular que “tem a seu cargo o aluno com NEE na aula inclusiva” e deve “proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe” (Correia, 2013, p. 69). O autor sustenta que é da sua responsabilidade “colaborarem com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para alunos com NEE”; “funcionarem como professor base de todos os alunos”; “serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos”; “tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula”; “prestarem informação de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno”; “contemplarem uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam”; “promoverem as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe” (Correia, 2013, pp. 51-52).

Marques (2003, p. 99) menciona que “um professor motivado e empenhado tem muito mais facilidade em proporcionar aos alunos um ensino de qualidade”. Assim sendo, o papel do professor na escola inclusiva é fundamental na educação de alunos com NEE. Para além das competências destes alunos, já referidas, o professor do ensino regular deve adotar estratégias diversificadas para trabalhar. Nomeadamente deve pensar num ambiente acolhedor, onde os alunos se sintam bem, ao nível da organização espacial da sala, permitindo que se desenvolva uma atividade estruturada de acordo com áreas da sala, delineadas por todos. Posteriormente o professor deve certificar-se que os alunos entendem o que é esperado deles, além de que devem ser traçadas tarefas que os levem a adaptar-se a pequenas responsabilidades e alterações de rotina e que facilitem o seu processo de aprendizagem em relação a novas situações (Lima, 2014).

Reforçando esta relevância do papel do professor, surgem novos estudos que apontam para a promoção de novas e genuínas experiências na formação pessoal futura dos alunos com NEE. Este interveniente educativo atua ao nível da intencionalidade educativa, implementando metas e estratégias de forma a orientar a sua aprendizagem. Ao mesmo tempo adequa as metas ao grupo com o qual trabalha, considerando as particularidades do mesmo.

O papel do professor acentua-se quando orienta os alunos a desenvolverem interesses e capacidades, adaptando a cada um os conteúdos que pretende desenvolver com o grupo e de acordo com as Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem delineadas para a escola inclusiva (Sousa, 2013).

Atentando que a escola não deve ser apenas encarada como uma disposição para a vida, entende-se que constitui a própria existência dos alunos, as suas experiências, vivências e desafios. Com base nesta linha de pensamento, o professor deve proporcionar momentos experimentais diversos, essencialmente a experiência social, partindo desta para a aprendizagem através da execução das tarefas. De acordo com estudos realizados neste âmbito, podem ser considerados dois os objetivos gerais na educação inclusiva, nomeadamente, o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento social dos alunos, com vista a serem bem-sucedidas no futuro (Dias, 2012).

O professor do ensino regular, tal como outros profissionais de educação, depara-se com situações sobre as quais pode ter dúvidas, aquando da sua intervenção educativa. É fundamental que tenha um pensamento crítico acerca da sua ingerência no processo de aprendizagem de alunos com NEE. Nesta perspetiva, Vieira (1995) salienta que as percepções de receio dos professores do ensino regular estão diretamente relacionadas com a falta de preparação destes para trabalhar com os alunos com NEE.

Concernente à intervenção pedagógica, com alunos com NEE, a diferenciação pedagógica no ensino regular deve constituir um fator de inclusão, levando-os a interiorizar que fazem parte de uma sociedade e comunidade escolar, tendo direito às mesmas oportunidades educativas que os restantes colegas (Rodrigues, 2012). Além de uma formação especializada é importante o trabalho em parceria com o professor de educação especial. Paralelamente a estas funções do professor de educação especial, devem ser bem conformados com o trabalho de apoio aos alunos com NEE. Para tal, é necessário criar um ambiente educativo que responda às necessidades das crianças com problemas escolares. Requer uma melhor compreensão, por parte dos professores, das mudanças a implementar e um melhor conhecimento dos fatores que possam afetar a adequação das respostas dessas crianças.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **1 – Problemática e sua Contextualização**

O contexto onde se realizou a investigação foi nas Escolas do Ensino Primário e do Primeiro Ciclo de Ensino Secundário da Província do Uíge/Angola. A identificação do contexto apropriado ao estudo e o acesso ao campo empírico conformaram-se às orientações de Estrela, citada por Amado (2014). Segundo a autora, deve-se identificar primeiro os elementos da estrutura organizacional da instituição.

As descrições decorreram numa determinada situação natural com propósito de desenvolver teoria sobre a sua natureza. Ainda de acordo com Afonso (2014, p. 55), o design de estudo, “constitui o ponto de partida fundamental para a tomada de decisão sobre a operacionalização do trabalho empírico ou, o modo como será concretizada a recolha de informação relevante para obter resposta às questões de investigação”.

Acreditamos que o professor deve ser reflexivo e deve privilegiar o trabalho em equipa, na prossecução de estudos que desenvolvam a cultura de escola e, posteriormente, da sociedade, principalmente como uma alavanca para as futuras aprendizagens e aquisição de competências dos alunos (Ainscow, Porter & Wang, 1997).

Rodrigues (2006, p. 13), afirma que “(os) professores mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, bem como em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despende para um atendimento individualizado”.

A problemática da Inclusão é, sem dúvida, um assunto relevante no domínio do nosso quotidiano. Apercebemo-nos no dia-a-dia, de certos comportamentos, que por vezes conduzem à exclusão de crianças diferentes, na vida familiar, social e ainda escolar, o que “origina graves prejuízos quer para os próprios, quer para a sociedade e sobretudo para a humanidade” (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 9). Entendemos, portanto, que a escola é o instrumento mais adequado, através do qual, a sociedade pode concretizar a implementação de práticas de inclusão educativa e social.

A Educação para Todos, na universalidade do acesso e sucesso no percurso educativo e do respeito pelas características, capacidades e interesses individuais dos alunos em geral e dos alunos com NEE, em particular, pressupõe a diversidade de ofertas curriculares e de percursos alternativos, considerando-se que a Educação inclusiva poderá contribuir para a construção de soluções de maior qualidade para estes alunos.

Como sustentam Quivy e Campenhoudt (2008, p. 89), “a problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogarmos os fenómenos estudados”.

No que concerne à presente investigação pretendeu-se conhecer as percepções dos professores de ensino regular sobre a Inclusão de alunos com NEE e compreender os seus modos de ação/atitude para com a Inclusão destes alunos nas aulas regulares, em escolas do ensino primário e do primeiro Ciclo Secundário da província do Uíge-Angola (contexto que decorre do meio próximo onde o investigador exerce a sua atividade profissional).

No ano letivo de 2018-2019, a escola do ensino primário era frequentada por 420 alunos, sendo que a nível da província perfazia um total de 502 alunos da iniciação até à 6ª classe, mantendo no ativo 34 professores e a nível da província 87. A escola tem alunos com deficiências sensoriais (auditiva e visual) e problemas cognitivos e físico-motores, crianças com altas habilidades e crianças com perturbação do espectro do autismo.

Já na escola do ensino secundário estão matriculados 3584 alunos, e atualmente frequentam a mesma 3126 alunos da 6ª classe até à 12ª classe, considerando assim o ensino médio. São 7 os alunos com deficiências. Nesta escola lecionam 61 professores e todos estão no ativo.

## **2 – Modelo de Investigação**

O estudo proposto é de natureza exploratória e descritiva, inscrevendo-se num modelo de investigação misto - qualitativo e quantitativo, considerado o mais adequado à problemática em estudo “que tem necessidade de informações, conhecimento de uma situação e problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 1986, cit. em Amado, 2014, p. 118).

Uma investigação descritiva obedece às mesmas etapas que estão presentes noutras investigações, ou seja: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses e ou questões de investigação, definição da população alvo e da forma de recolha de dados, tratamento e análise dos dados, interpretação dos resultados, formulação das conclusões e sua avaliação e tem em conta as limitações contextuais e do processo. De acordo com Fortin (2003) o modelo de investigação para o estudo descritivo tem como principal finalidade desenvolver e esclarecer conceitos e ideias.

Salienta-se ainda que as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia-a-dia.

Também Freebody (2003, cit. por Amado, 2014, p. 194) refere que o modelo de investigação envolve as fases de identificação dos problemas, de recolha sistemática de dados, de reflexão e análise, de ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, de redefinições do problema para o estudo de investigação. Como Bogdan e Biklen (1994, p. 101) afirmam “tem vindo a verificar-se uma maior incidência nos métodos qualitativos nos estudos educacionais”.

Iniciar uma investigação é procurar conhecimento acrescido numa determinada área o que requer exigência e rigor ao longo do seu desenvolvimento. “A investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade” (Lima & Pacheco, 2006, p. 7). O modelo de investigação constitui uma perspetiva própria da ciência em geral ou das ciências sociais em particular, pois cada uma das nossas decisões se apoia na utilização de modelos, no sentido da imagem mental que temos do mundo que nos rodeia (Gauthier, 2003, p. 449).

Apesar de tradicionalmente marcado por uma perspetiva descritivo-analítica e correlacional (Bain, 1996), focada sobretudo no estudo das percepções dos professores e na sua relação com os resultados de aprendizagem observados nos alunos NEE, o debate científico em educação inclusiva, como nas outras ciências em geral, é, hoje, atravessado por um conjunto de quadros de referência diferentes. Também designados por paradigmas ou modelos de análise estes encerram, em si, um conjunto coerente de suposições que enformam as percepções e atuação do investigador.

Modelos são interpretações do real que facilitam a apropriação e a construção de saberes científicos. A modelização, construção de um modelo, é um procedimento importante em didática, pois amplia o espaço de participação e de reflexão com tomada de decisão dos professores, estimulando as percepções investigativas.

Como nos explica Orange (2007), os saberes em ciências naturais estão ligados a problemas explicativos, ou seja, à busca de explicação e de caracterização de fenómenos. Isso pode-se traduzir pelo facto de que eles articulam pelo menos dois registos: o *registo empírico*, dos factos e fenómenos a explicar, e o *registo dos modelos*, onde as explicações são desenvolvidas. Tal conceção pode, em nosso entender, aplicar-se às ciências sociais e da educação.

Para o efeito pretende-se neste trabalho, optar por enraizar a nossa análise em sistematizações que permitam discutir as principais orientações metodológicas e, simultaneamente, as façam refletir no campo da educação inclusiva. Interessa clarificar que se entende que o estudo do fenómeno do ensino não pode realizar-se ignorando os dados objetivos das práticas dos intervenientes, na sua interdependência recíproca do ambiente psicológico com que os seus intervenientes operam, nomeadamente o processo de decisão que enforma a sua atuação e as percepções e crenças que a ele surgem associadas (Bain, 1996, p. 69).

### **3 – Questões e Objetivos da Investigação**

Toda a investigação visa encontrar uma resposta para um problema que muito simplesmente é uma interrogação respeitante à natureza da relação existente entre duas ou mais variáveis. “A investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (Graziano & Raulin, 1989, cit. por Sousa, 2005, p. 12).

De acordo com os autores Ramos e Naranjo (2014, p. 13), “a investigação surge dada a necessidade que o homem tem de dar solução aos problemas que se manifestam na sua vida quotidiana, de conhecer a natureza que o rodeia para transformar e a pôr ao serviço da satisfação das suas necessidades e interesses.” Deste ponto de vista, a investigação é uma atitude, uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades práticas, dirigida às suas preocupações e, para que caso o desejem, um instrumento de mudança social.

Considerando a problemática anteriormente apresentada, como principal questão deste estudo, propõe-se: Qual é a percepção dos professores e Diretores das escolas quanto à inclusão dos alunos com NEE?

Assim sendo, os objetivos que nos propomos alcançar com esta investigação são:

#### **Objetivo Geral**

- ❖ Conhecer as percepções dos professores e diretores das escolas sobre a inclusão de alunos com NEE.



## Objetivos Específicos

- ❖ Compreender a concepção dos inquiridos sobre o conceito de inclusão;
- ❖ Investigar as percepções dos professores e diretores sobre a inclusão de alunos com NEE no contexto escolar e no processo de ensino/aprendizagem;
- ❖ Saber quais as políticas e práticas desenvolvidas pelas escolas com vista a promoverem a educação inclusiva;
- ❖ Conhecer as dificuldades dos inquiridos no processo de inclusão dos alunos com NEE;
- ❖ Analisar a opinião dos inquiridos sobre a importância da formação especializada para trabalhar com alunos com NEE.
- ❖ Identificar as necessidades de formação dos professores para uma educação inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Hoje em dia fala-se muito em inclusão educativa, mas na prática, nem sempre a inclusão acontece verdadeiramente em Angola, principalmente na Província do Uíge. A legislação atual contempla que a educação é um direito para todos, sem qualquer exceção. Desse modo todas as crianças e adolescentes, mesmo os que apresentam deficiência, seja ela qual for, têm o direito a frequentar a escola regular. Sempre que tal se verifique, essas crianças são abrangidas pela lei nº 13/01 de 31 de dezembro.

Se não forem reunidos todos os esforços por parte da escola e dos professores para incluírem crianças com NEE na escola regular, o seu desenvolvimento integral e harmonioso pode ser gravemente afetado.

Desse modo, atribui-se um papel importante aos professores e à escola pois, em conjunto e através de estratégias e consciencialização de toda a comunidade deverão evitar a discriminação e o isolamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Estes alunos devem ser aceites como membros integrantes da sociedade.

O primeiro passo para minimizar essa discriminação, que ainda se verifica nos dias de hoje, deve ser o acolhimento dos alunos com NEE num mesmo espaço que os alunos sem necessidades educativas. Esse passo deve ser orientado pelo professor do Ensino Regular em parceria com os professores de Educação Especial.

Contudo, parece-nos real que nem sempre os professores do Ensino Regular apresentam capacidade de fomentar essa inclusão na sala de aula. Talvez a falta de experiência e de formação na área justifiquem esse obstáculo que muitas vezes se verifica.

#### 4 – Hipóteses e Variáveis

Segundo Sousa e Baptista (2016, p. 27), "as hipóteses são uma resposta prévia ao problema proposto e, habitualmente, são desenvolvidas com base em estudos anteriormente realizados de acordo com o tema escolhido", pelo que a " hipótese deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação" (Hill & Hill, 2016, p. 22).

Será então necessário ter em consideração que "uma hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos de uma pressuposição que deve ser verificada" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 136). Ou seja, numa proposição antecipada a comprovação da realidade, numa espécie de pressuposição que antecede a constatação dos factos.

Como resultado da revisão da literatura que enquadra a componente teórica e metodológica desta pesquisa, bem como a questão e objetivos anteriormente explanados, considerou-se que se deveria verificar até que ponto as percepções dos professores e diretores sobre a escola e educação inclusivas são influenciadas pelas variáveis independentes (género, idade, habilitações académicas, formação, categoria profissional, subsistema de ensino, experiência profissional).

Por isso, elaboramos as seguintes hipóteses (H):

*Hipótese (H)1:* O género influencia as percepções dos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEE;

*Hipótese (H)2:* A idade influencia as percepções dos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEE;

*Hipótese (H)3:* As habilitações académicas influenciam as percepções dos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEE;

*Hipótese (H)4:* A formação/Nível de conhecimento no âmbito das NEE, influencia as percepções dos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEE;

*Hipótese (H)5:* A categoria profissional influencia as percepções dos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEE;

*Hipótese (H)6:* O subsistema de ensino em que leciona, influencia as percepções dos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEE;

*Hipótese (H)7:* A experiência profissional na docência com alunos com NEE, influencia as percepções dos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEE.

As hipóteses constituem um elemento útil para justificar um estudo sobre variáveis de investigação e garantir uma orientação que facilita a seleção dos dados e a organização da análise em estudo. Quivy e Campenhoudt (2008, p. 119) afirmam que “a hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente”.

Para esta análise ser conduzida de uma forma consistente, é importante definir e clarificar as variáveis de interesse para a investigação.

Sousa e Baptista (2016, p. 49) definem a variável dependente como aquela que se conota diretamente com as respostas que se procuram na investigação. Toda a investigação tem por objetivo chegar à variável dependente, ou seja, ao resultado obtido com os procedimentos de investigação.

Neste estudo foram consideradas as seguintes variáveis dependentes e variáveis independentes:

*Variável dependente:* As percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

*Variáveis independentes:* Género, Idade, Habilitações Académicas, A formação/Nível de conhecimento no âmbito das NEE, A categoria profissional, O subsistema de ensino que leciona, e A experiência profissional.

## **5 – Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados**

Para materialização do estudo em causa e tendo em conta o tema em investigação, o investigador teve que se deslocar a Angola de 28 de abril a 20 de julho, com o objetivo de fazer a recolha de dados (Apêndice 1). Os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada dirigida aos diretores das escolas e o inquérito por questionário dirigida aos professores. Este último integrou um conjunto de questões abertas e uma escala ordinal de quatro intervalos (1= discordo completamente, 2= discordo, 3= concordo e 4= concordo completamente), composta por 30 afirmações para permitir apurar as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE.

Hill e Hill (2016, p. 83) afirmam que “as escalas de medidas das respostas são muito importantes porque põem constrangimentos sobre os métodos disponíveis para analisar os dados e, portanto, influenciam a definição das hipóteses operacionais”.

No que se refere às questões abertas, os inquiridos respondem como querem, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários livremente, registando textualmente a resposta que consideram adequada à sua opinião.

Tanto este texto produzido por escrito pelos docentes inquiridos como o registo das entrevistas aos diretores exigem um tratamento de acordo com os procedimentos da técnica da análise de conteúdo e como sublinham Ghiglione e Matalon (2001, p. 116) “é preciso codificar essas respostas, ou seja, agrupá-las num pequeno número de categorias, o que, por vezes, levanta problemas delicados (...)” e acrescentam “é uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, ou seja, todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 177).

Apoiando-nos nesta linha de análise e também nas recomendações de Amado, Costa e Crusoé (2013, p. 313) que reforçam a necessidade de “organizar um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”, partiu-se para as etapas deste processo, que teve em conta os objetivos da investigação, os temas das questões, os blocos temáticos do guião da entrevista e as respostas dos participantes. A construção das grelhas de análise (Apêndices 4 e 5) foi elaborada a partir dos instrumentos concebidos para a recolha de dados num cruzamento com o discurso dos sujeitos, tendo-se assim, procurado organizar esse discurso em categorias, subcategorias e indicadores, de forma a colocar em evidência os aspetos mais relevantes do pensamento dos inquiridos sobre os temas em análise.

Tratou-se de uma análise essencialmente qualitativa, embora relativamente às respostas das questões abertas do questionário também se tenha feito o cálculo das frequências dessas emissões nas categorias e subcategorias.

No que diz respeito ao tratamento dos dados obtidos na escala ordinal, parte integrante do questionário, utilizou-se o programa SPSS (*versão 24*) e submeteu-se a informação a operações de estatística descritiva e inferencial.

## 5.1 - Inquérito por Questionário

O questionário é um dos métodos mais utilizados e mais importantes para a obtenção de dados. Quivy e Campenhoudt (2008, p. 189) sublinham que o inquérito por questionário adequa-se à “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão”. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49) a sua grande “relevância consiste em permitir quantificar uma grande variedade de dados, e em consequência, permitir fazer análises percentuais e de correlação”. No caso da presente investigação, o inquérito foi utilizado para obter dados relativos à “visão” de professores que lecionam na escola do ensino primário nº 68 e na escola do ensino secundário nº17 de Setembro da província do Uíge-Angola.

A investigação por inquérito é um “dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 19). Revelando-se um método de recolha de dados útil, eficaz e de incontestável mérito, apesar de termos consciência de nos poder trazer limitações quanto ao tipo de respostas que possamos obter. O questionário permite adquirir informação acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento. Assim, estas técnicas são amplamente utilizadas quando a informação a recolher não é diretamente observável, como são os sentimentos, as motivações, as atitudes, as habilidades e competências académicas, bem como as experiências individuais.

Através do inquérito por questionário foi possível recolher respostas mediante as afirmações e perguntas previamente elaboradas, iguais para todos os respondentes. Contudo, esta característica poderá representar desvantagem no caso de o respondente interpretar as afirmações e perguntas de uma forma que não é a desejada pelo investigador, acabando por não responder ao que se pretendia. Também a interpretação feita pelo investigador das respostas assim obtidas pode não ser a mais exata devido à impossibilidade de clarificar e/ou completar ideias incluídas na resposta.

O inquérito por questionário, segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188), consiste: “em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação as opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (...)”.

A opção por este instrumento de recolha de dados justifica-se pela sua adequação à intenção deste estudo, isto é, recolher dados/opiniões dos docentes sobre a sua formação/aptidão para ensinar alunos com NEE, a aceitação da inclusão de alunos com NEE, os recursos humanos e materiais existentes, a colaboração entre agentes educativos e, perceber as atitudes adotadas por esses professores nos grupos de trabalho e no seu trabalho individual de planificação/lecionação para proceder à inclusão destas crianças/adultos e jovens na aula regular, que se entende como de Educação Inclusiva. Com o questionário pretendemos assim, recolher dados credíveis, relevantes e válidos para a resolução desta problemática, bem como confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001, p. 32) um inquérito visa “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” e, seguindo esta ideia, optou-se pelo inquérito por questionário. Conhecendo algumas das limitações e problemas deste método, como a elevada taxa de não-respostas, ambiguidades e mal-entendidos nas perguntas e falta de autenticidade dos participantes, por outro lado, também se lhe reconhece, algumas vantagens como a fácil aplicação num grupo considerável de indivíduos bastante dispersos geograficamente, a garantia do anonimato, a rapidez na recolha e análise de dados, a sistematização, a simplicidade de análise e a utilidade na pesquisa. Considera-se também que “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 123) e que por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas. Por outro lado, entende-se que esta “é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolas e das suas práticas” (Ferreira, 2003, p. 194), pelo que, pareceu acertada a opção tomada no que concerne a este método de investigação.

## **5.2 - Validação do Questionário**

A elaboração do questionário e a escala que o integra resultou da adaptação dos utilizados nos estudos de Careto (2016) e Quissanga (2018).

Na formulação das questões, tivemos a preocupação, já que não tínhamos a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas no momento da inquirição, de integrar vários tipos de perguntas: questões de identificação que se destinam a caracterizar o inquirido, referenciando o género, a idade, habilitações académicas situação profissional, e tempo de serviço, e para melhor descrever as suas opiniões utilizou-se uma escala com 30 afirmações

e 4 possibilidades de resposta: (1) discordo completamente; (2) discordo; (3) concordo e (4) concordo completamente (mantendo o questionário anónimo). Foram ainda formuladas questões abertas de âmbito geral sobre a problemática da educação inclusiva (*Apêndice 2*).

Para chegar à versão final do questionário, foi necessário aplicar um Pré-Teste, cujo objetivo foi verificar a clareza e objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o fator de ambiguidade. Através deste pré-teste foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, e a adequação das perguntas e, ainda, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em termos de aborrecimento ou cansaço.

O questionário foi testado numa pequena amostra de respondentes que incluiu 5 professores do ensino geral. De um modo geral, todos acharam que as perguntas eram claras, precisas e adequadas, consideraram os tópicos relevantes e suficientes, se bem que achassem não estarem muito bem preparados para dar uma opinião válida, tendo em consideração a temática em estudo. Quanto ao tempo gasto, este variou entre os quinze e os vinte minutos.

O questionário foi apresentado aos professores de ensino geral, utilizando uma via de distribuição, ou seja, foram entregues pessoalmente aos professores da escola do ensino primário nº 68 e da escola do ensino secundário nº 17 de Setembro da província do Uíge-Angola (dias 21 e 22 de Maio de 2019).

Para o tratamento dos dados de natureza quantitativa, optou-se pela análise estatística descritiva e inferencial, tendo-se utilizado para o efeito, o programa *SPSS (versão 24)* como já se referiu anteriormente.

### **5.3 - Entrevista semiestruturada**

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 191) referem que “os métodos de entrevista semiestruturada se distinguem pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o entrevistador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele”.

Nessa linha de pensamento instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências. Através das perguntas abertas e das reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. Quivy e Campenhoudt (2008, p. 192) acrescentam ainda que a entrevista é, “antes de mais, primeiro um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível”.

Para Ketele (1999, cit. por Sousa & Baptista, 2016, p. 79) a entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e habilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”. Também pode ser através de um questionário oral ou de uma conversa que um indivíduo ou um informante-chave pode ser interrogado sobre os seus atos, as suas ideias ou os seus projetos.

Já como Ramos e Naranjo (2014, p. 141) consideram, a entrevista será “uma técnica de ampliação de informação mediante uma conversa profissional com que, além disso, se adquire informação acerca do que se investiga e que tem importância do ponto de vista educativo.” Os resultados obtidos na investigação dependem em grande medida do nível de comunicação entre o investigador e os participantes na entrevista.

Ao realizar esta investigação foi necessário compilar dados que revelam as particularidades dos investigados (convicções, interesses, aspirações, atitudes para com o coletivo, compreensão das responsabilidades) e também das suas condições de vida.

O tipo de entrevista utilizada foi semi-diretiva (ou semiestruturada), no sentido que é definida por Ghiglione & Matalon (2001, p. 84), uma vez que permite, partindo dum quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que se dispõe. Trata-se duma entrevista orientada por objetivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel diretivo, mas apenas motivador das respostas.

O guião de entrevista foi elaborado sobre o tema em estudo, apresentando a descrição dos objetivos gerais, dos blocos temáticos, objetivos específicos, questões/tópicos e notas para o fornecimento dos dados.



Foram definidos cinco (5) blocos temáticos: (1) no primeiro identifica-se o perfil do entrevistado, a sua profissão e a sua formação académica; (2) no segundo pretende-se conhecer as suas concepções sobre escola e educação inclusivas, as vantagens e desvantagens e obstáculos à inclusão dos alunos com NEE; (3) o terceiro visa a caracterização de alunos e docentes e o tipo de deficiência desses alunos; (4) o quarto foca-se na organização da escola para a inclusão, nas medidas de organização e gestão e no apoio à formação dos professores; (5) por fim, no último bloco tratam-se as propostas para o ano letivo seguinte (*Apêndice 3*).

Trata-se de um guião que neste caso se registou, em ordem lógica, o essencial da recolha de informação para compreender a influência na profissionalidade e nos desafios que se colocam atualmente aos professores das escolas do ensino primário e do ensino secundário da província do Uíge.

## 6 – Participantes

A seleção dos participantes para a realização da investigação é um aspeto muito importante, pois nos estudos qualitativos e quantitativos é fundamental que os sujeitos sejam escolhidos em função da informação que podem transmitir sobre o tema em estudo.

No estudo feito, participaram 2 diretores das escolas e 93 professores, sendo 57 professores do ensino primário e 36 do ensino secundário, o que constitui 63,7% de um universo de 146 professores do ensino geral das escolas do ensino primário nº 68 e do ensino secundário nº 17 de Setembro da província do Uíge em Angola.

### Caracterização dos docentes inquiridos

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos professores por género.

**Tabela 1 – Professores distribuídos por Género**

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	41	44,1%
Feminino	52	55,9%
Total	93	100,0%

No que concerne ao género, verificou-se que, na sua maioria são de género feminino com 52 inquiridos, o que representa 55,9% e 41 professores do género masculino que representam 44,1%.

**Tabela 2 – Professores distribuídos por idade**

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
20-30	21	22,6%
31-40	35	37,6%
41-50	17	18,3%
Mais 51	20	21,5%
Total	93	100,0%

Conforme consta na tabela 2, a faixa etária predominante dos professores inquiridos situa-se entre 31 a 40 anos, com 35 professores e entre 20 a 30 anos com 21. No geral, há um número menos considerável com idades superiores a 41 anos, o que indica um corpo docente maioritariamente jovem.

**Tabela 3 – Habilitações académicas**

<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Formação 1º Ciclo	3	3,2%
Ensino Médio	21	22,6%
Bacharelato	34	36,6%
Licenciatura	35	37,6%
Total	93	100,0%

No que se refere a habilitações académicas, a maioria dos professores tem o ensino superior entre bacharelato e licenciatura, no total de 69. Já 21 docentes possui o nível médio. No seu conjunto, trata-se de um número considerável de professores com um elevado nível de formação académica.

**Tabela 4 – Formação/nível de conhecimento no âmbito das necessidades educativas especiais**

<b>Formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	41	44,1%
Não	52	55,9%
Total	93	100,0%

Quanto ao âmbito da formação/nível de conhecimento dos professores inquiridos no domínio das NEE, a maioria respondeu “Não”, o que corresponde a 55,9%.

**Tabela 5 – Categoria profissional**

<b>Categoria Profissional</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Ensino Primário Auxiliar	17	18,3%
Ensino Primário Diplomado	26	28,0%
Primeiro Ciclo Diplomado	19	20,4%
Segundo Ciclo Diplomado	31	33,3%
Total	93	100,0%

No que se refere à categoria profissional, a maioria leciona no segundo ciclo diplomado, o que corresponde a 33,3%, conforme consta na tabela 5.

**Tabela 6 – Subsistema de ensino em que leciona**

<b>Subsistema</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Ensino Primário	64	68,8%
Primeiro Ciclo	29	31,2%
Total	93	100,0%

Na observação da tabela 6 verifica-se que a larga maioria dos professores exerce a docência no ensino primário, sendo que este nível de ensino constituirá a base para o desafio da inclusão.

**Tabela 7 – Experiência profissional**

<b>Experiência profissional (Em anos)</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Menos de 5	7	7,5%
6-11	34	36,6%
12-17	30	32,3%
18-23	5	5,4%
24-29	6	6,5%
30-35	5	5,4%
+35	6	6,5%
Total	93	100,0%

No que tange à experiência profissional 64 dos professores inquiridos lecionam há mais de 6 anos e menos de 17, com 34 a situarem-se no intervalo dos 6-11 anos e 30 no de 12-17 anos.

**Tabela 8 – Experiência na docência com alunos com NEE “Deficiência”**

<b>Experiência na docência</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	48	51,6%
Não	45	48,4%
Total	93	100,0%

Como exposto na tabela 8, os inquiridos, na sua maioria, responderam “sim” (48) ainda que com uma margem relativamente reduzida aos que responderam “não” (45). A experiência na docência de alunos com necessidades educativas especiais representa um passo importante para que numa escola que se quer inclusiva se possa acolher melhor as crianças com NEE “deficiência” na província do Uíge em Angola.

**Tabela 9 – Tabulação cruzada: Formação/Nível de conhecimento em NEE e Experiência na docência de alunos com NEE**

<b>Formação</b>	<b>Experiência docente</b>		<b>Total</b>
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
Sim	29	12	41
Não	19	33	52
Total	48	45	93

Na tabulação cruzada entre as variáveis Formação/nível de conhecimento em NEE (tabela 4) e Experiência na Docência com alunos com NEE (tabela 8), dos 41 professores que referem ter formação na área de NEE, 29 indicam ter experiência no trabalho com alunos com NEE e 12 não. Já entre os 52 professores sem formação, encontram-se 19 que mencionam ter experiência docente com alunos com NEE.

**Tabela 10 – Tempo de experiência com alunos com NEE “deficiência”**

<b>Tempo de experiência (Em anos)</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Não têm	45	48,4%
Menos de 5	22	23,7%
6-11	20	21,5%
12-17	5	5,4%
+17	1	1,1%
Total	93	100,0%

É possível ver na tabela 10, que 45 professores não têm experiência no trabalho com alunos com NEE, 22 professores referem ter uma experiência de menos de cinco anos e 20 professores menciona 6 a 11 anos de experiência neste âmbito. Partindo do princípio de que a experiência é já uma importante etapa no processo formativo dos docentes, estamos perante um grupo de professores a quem não é alheia a problemática desta investigação.

#### **Caracterização dos diretores entrevistados**

Os diretores das escolas são ambos do género masculino, sendo que um tem 34 anos e o outro 60 anos. O mais jovem tem a formação pedagógica de 12ª classe concluída no Instituto de Formação de Professores e um tempo de serviço de 8 anos. O mais velho é formado na área de Psicologia e possui o Mestrado em Educação Especial pela Universidade da América Latina (Cuba) e é chefe do Gabinete Provincial de Educação Especial no Uíge, cargo que exerce desde 2009.

### **PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

## 1 - Processamento e Análise dos Dados

Os dados desta investigação foram analisados com base na entrevista semiestruturada e no questionário de forma a clarificar a sua leitura. Procurou-se efetuar uma apresentação interrelacionando os dados com os objetivos delineados, discutindo em simultâneo os resultados do presente estudo com outros estudos realizados.

Assim, inicia-se a apresentação e análise dos dados obtidos através do questionário, seguindo-se os apurados nas entrevistas efetuadas.

### 1.1 – Resultados da Escala

Como referido anteriormente, a segunda parte do questionário integrou uma escala ordinal (com escolha de 1 a 4) composta por 30 afirmações, que visou apurar as percepções dos professores inquiridos sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e/ou “deficiência”, nas escolas do ensino geral, em várias vertentes.

Assim, nas tabelas que se seguem analisam-se os resultados obtidos na escala utilizada, sendo a apresentação feita por ordem das afirmações que a compõem (1 a 30).

**Tabela 11 - A inclusão de alunos com NEE “deficiência” no sistema de ensino regular é influenciada pelo grau de dependência do aluno**

<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Não Respondeu	5	5,4%
Discordo Completamente	22	23,7%
Discordo	30	32,3%
Concordo	29	31,2%
Concordo Completamente	7	7,5%
Total	93	100,0%

Com relação a este item (tabela 11) chegou-se à conclusão que 52 professores discordam desta afirmação, 36 professores inquiridos concordam e 5 não responderam. Verifica-se, pois, que para a maioria dos docentes o grau de dependência do aluno não é tido como um obstáculo à sua inclusão.

**Tabela 12 - A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todos**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	12	12,9%
Discordo	30	32,3%
Concordo	30	32,3%
Concordo Completamente	20	21,5%
Total	93	100,0%

Na observação da tabela 12, a maioria dos professores inquiridos (50) tem uma posição de concordância e são 42 os que discordam, o que revela um corpo docente dividido quanto ao benefício da inclusão no sucesso de todos.

**Tabela 13 - O sucesso escolar do aluno com NEE “deficiência” depende da organização escolar**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	9	9,7%
Discordo	18	19,4%
Concordo	38	40,9%
Concordo Completamente	27	29,0%
Total	93	100,0%

Relativamente aos dados reportados na tabela 13, 65 professores concordam sobre o facto do sucesso escolar do aluno com NEE “deficiência” depender da organização escolar, enquanto 27 manifesta a sua discordância.

**Tabela 14 - A inclusão de alunos com NEE, na turma do ensino regular, obriga a uma mudança significativa a nível dos procedimentos na sala de aula**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	2	2,2%
Discordo Completamente	9	9,7%
Discordo	13	14,0%
Concordo	40	43,0%
Concordo Completamente	29	31,2%
Total	93	100,0%



Nesta afirmação verificou-se uma distribuição das opiniões dos professores com a maioria (69) em concordância. Já 22 inquiridos discordam e 2 não responderam, conforme apresentado na tabela 14.

**Tabela 15 - O apoio aos alunos com NEE “deficiência” deve realizar-se dentro da sala de aula**

<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	13	14,0%
Discordo	25	26,9%
Concordo	41	44,1%
Concordo Completamente	13	14,0%
Total	93	100,0%

Os professores inquiridos repartem a sua opinião, sendo que 54 concordam e concordam completamente e 38 discordam e discordam completamente (tabela 15). Estes dados parecem indicar um corpo docente sensibilizado para o seu papel na inclusão dos alunos.

**Tabela 16 - A inclusão de alunos com NEE “deficiência” na turma do ensino regular, exige esforços adicionais dos professores**

<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	3	3,2%
Discordo	13	14,0%
Concordo	41	44,1%
Concordo Completamente	35	37,6%
Total	93	100,0%

Quanto a esta afirmação, as opiniões dos professores manifestam, maioritariamente (76) uma concordância (tabela 16). Evidencia-se assim, a consciência da necessidade de um trabalho acrescido quando se perspetiva a inclusão de alunos com NEE.

**Tabela 17 - Ao planificar as aulas, o professor deve ter em atenção os alunos com NEE “deficiência**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	9	9,7%
Discordo	12	12,9%
Concordo	37	39,8%
Concordo Completamente	34	36,6%
Total	93	100,0%

Na tabela 17, nota-se que nesta afirmação os professores inquiridos marcam uma grande diferença de opiniões, sendo que 71 concordam e concordam completamente e 21 discordam e discordam completamente. Tais dados parecem apontar para o reconhecimento da importância de um trabalho pedagógico que possa incluir todos.

**Tabela 18 - A inclusão de alunos com NEE “deficiência” contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura, em termos de respeito pela individualidade**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	7	7,5%
Discordo	12	12,9%
Concordo	42	45,9%
Concordo Completamente	31	33,3%
Total	93	100,0%

Tabela 18, no que tange a esta afirmação, 73 professores inquiridos concordam e concordam completamente e 19 discordam e discordam completamente.

**Tabela 19 - Acredito que os alunos com NEE “deficiência”, no futuro, serão inseridos na vida ativa com êxito**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	7	7,5%
Discordo	11	11,8%
Concordo	45	48,4%
Concordo Completamente	29	31,2%
Total	93	100,0%

A maioria dos professores inquiridos (74) concordam e concordam completamente que os alunos com NEE serão integrados com êxito na vida ativa, sendo que 18 professores discordam e discordam completamente (tabela 19).

**Tabela 20 - Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a participar nas aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	17	18,3%
Discordo	20	21,5%
Concordo	29	31,2%
Concordo Completamente	26	28,0%
Total	93	100,0%

Parente a informação acima exposta, 55 professores concordam e concordam completamente e 37 professores discordam e discordam completamente. Embora a maioria apresente uma perspetiva com base na inclusão escolar como um direito, ainda há um grupo importante que não partilha desta visão.

**Tabela 21 - Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricularem os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	2	2,2%
Discordo Completamente	18	19,4%
Discordo	28	30,1%
Concordo	31	33,3%
Concordo Completamente	14	15,1%
Total	93	100,0%

Relativamente à afirmação acima, a opinião dos docentes distribui-se de forma idêntica para o polo da concordância e o da discordância, com 46 professores que discordam e discordam completamente, 45 professores concordam e concordam completamente e 2 não responderam.

**Tabela 22 - Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre aceite, independentemente das dificuldades que o aluno tiver**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	7	7,5%
Discordo	25	26,9%
Concordo	32	34,4%
Concordo Completamente	28	30,1%
Total	93	100,0%

Diante desta opinião, a maioria dos professores inquiridos num número de 60, manifestam a sua concordância e num número de 32, manifestam discordância, o que evidencia na percepção dos docentes, contextos escolares facilitadores de ambientes inclusivos.

**Tabela 23 - A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	21	22,6%
Discordo	26	28,0%
Concordo	27	29,0%
Concordo Completamente	18	19,4%
Total	93	100,0%

Ao nível desta afirmação, os professores exprimem opiniões divididas de modo quase igual pelos dois polos, ou seja 47 discordam e discordam completamente e 45 em concordam e concordam completamente.

**Tabela 24 - A participação dos alunos com NEE “deficiência” na turma “normal”, tem efeitos negativos no seu desenvolvimento geral**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	17	18,3%
Discordo	19	20,4%
Concordo	40	43,0%
Concordo Completamente	16	17,2%
Total	93	100,0%

Os professores apresentam um nível superior de concordância (56) e inferior de discordância (36). A maioria parece reconhecer o impacto positivo que a inclusão de alunos com NEE pode ter na turma e na aprendizagem de todos.

**Tabela 25 - Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas com os colegas sem deficiência**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	16	17,2%
Discordo	27	29,0%
Concordo	29	31,2%
Concordo Completamente	20	21,5%
Total	93	100,0%

Na tabela 25, verifica-se que são 49 os professores em concordância e 43 em discordância, numa distribuição muito semelhante para o polo positivo e negativo, evidenciando-se um pensamento que parece fazer depender a inclusão do grau de limitação do aluno, o que parece ser contraditório com a resposta à afirmação 1 (tabela 11).

**Tabela 26 - A formação geral dos professores não os prepara para trabalhar com alunos com NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	11	11,8%
Discordo	17	18,3%
Concordo	32	34,4%
Concordo Completamente	32	34,4%
Total	93	100,0%

Nesta afirmação, 64 dos professores inquiridos concordam e 28 discordam. O reconhecimento de que será necessário ir além de uma formação geral de base é dominante neste grupo de docentes.

**Tabela 27 - Na minha escola existem os recursos pedagógicos e didáticos necessários para apoiar os alunos com NEE “deficiência**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	20	21,5%
Discordo	23	24,7%
Concordo	26	28,0%
Concordo Completamente	23	24,7%
Total	93	100,0%

São 49 os professores inquiridos que emitem uma opinião de concordância e 43 professores com discordância. Mais uma vez as opiniões dividem-se e a questão dos recursos pedagógicos dependerá da sua formação e dos contextos escolares nos quais lecionam.

**Tabela 28 - Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	13	14,0%
Discordo	16	17,2%
Concordo	28	30,1%
Concordo Completamente	35	37,6%
Total	93	100,0%

No que respeita a esta afirmação, a maioria dos professores (63) manifestam a sua concordância e 29 discordância. Esta opinião expressiva da maioria afigura-se como contraditória com afirmações anteriores e poderá levar-nos a questionar até que ponto as concepções e valores da inclusão estão claros no pensamento dos docentes inquiridos.

**Tabela 29 - Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	2	2,2%
Discordo Completamente	5	5,4%
Discordo	9	9,7%
Concordo	32	34,4%
Concordo Completamente	45	48,4%
Total	93	100,0%

Na referida tabela 29, observa-se que os professores inquiridos afirmam uma elevada concordância (77) e 14 uma discordância, e 2 não responderam, resultados que parecem compagináveis com a falta de formação apontada anteriormente e com a eventual visão de que se trata de um trabalho tão especializado que necessita do apoio de alguém com formação.

**Tabela 30 - A falta de equipamentos e recursos materiais adequados dificulta a aprendizagem dos alunos com NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	13	14,0%
Discordo	5	5,4%
Concordo	30	32,3%
Concordo Completamente	44	47,3%
Total	93	100,0%

Quanto à afirmação da tabela 30, nota-se que os professores mostram uma clareza de concordância com 74 a expressá-la e 18 em discordância.

**Tabela 31 - Na organização da minha escola são considerados momentos, ao longo do ano letivo, para a formação dos professores**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	2	2,2%
Discordo Completamente	14	15,1%
Discordo	19	20,4%
Concordo	43	46,2%
Concordo Completamente	15	16,1%
Total	93	100,0%

Na afirmação constante da tabela 31, são 58 os professores em concordância, 33 em discordância e 2 não responderam com a afirmação acima. Verifica-se então, que para a maioria, há medidas organizacionais que procuram responder às necessidades de formação contínua dos professores.

**Tabela 32 – O ensino dos alunos com NEE “deficiência” não exige estratégias pedagógicas diferentes das dos alunos “normais”**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	2	2,2%
Discordo Completamente	27	29,0%
Discordo	28	30,1%
Concordo	22	23,7%
Concordo Completamente	14	15,1%
Total	93	100,0%

Quanto a esta questão, a maioria dos professores inquiridos discorda e discorda completamente num número de 55, 36 concordam e concordam completamente e 2 não responderam.

**Tabela 33 - A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	2	2,2%
Discordo Completamente	17	18,3%
Discordo	22	23,7%
Concordo	28	30,1%
Concordo Completamente	24	24,8%
Total	93	100,0%

Os inquiridos concordam em maioria com esta asserção (52), sendo que 39 discordam e ainda 2 não responderam.

**Tabela 34 - Na minha sala, os alunos sem deficiência tratam os colegas com NEE “deficiência” com respeito e ajudam-nos na aprendizagem**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	12	12,9%
Discordo	25	26,9%
Concordo	33	35,5%
Concordo Completamente	22	23,7%
Total	93	100,0%



Já nesta afirmação, 55 dos professores inquiridos concordam e concordam completamente e 37 discordam e discordam completamente.

**Tabela 35 – Um professor aprende mais quando tem alunos com NEE “deficiência”, na sua sala de aula**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	3	3,2%
Discordo Completamente	10	10,8%
Discordo	20	21,5%
Concordo	39	41,9%
Concordo Completamente	21	22,6%
Total	93	100,0%

Na afirmação 35, 60 professores concordam, 30 discordam e 3 não responderam. O contacto direto com os alunos com NEE apresenta-se, na opinião da maioria, como um fator de enriquecimento profissional.

**Tabela 36 - As turmas demasiado numerosas impedem o professor de ensinar os alunos com NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	13	14,0%
Discordo	11	11,8%
Concordo	33	35,5%
Concordo Completamente	35	37,6%
Total	93	100,0%

De igual modo, a maioria dos inquiridos concordam com um número maior de 68 e 24 discordam.

**Tabela 37 - Na minha escola, os professores colaboram entre si e aprendem uns com os outros para ensinarem os alunos com NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	2	2,2%
Discordo Completamente	13	14,0%
Discordo	17	18,3%
Concordo	31	33,3%
Concordo Completamente	30	32,2%
Total	93	100,0%

Dos professores inquiridos, 61 apresentam-se concordantes e 30 discordantes e 2 não responderam. Este trabalho colaborativo, reconhecido pela maioria, constitui uma das estratégias mais relevantes para o desenvolvimento de competências de ensino.

**Tabela 38 - A falta de docentes especializados nesta escola condiciona o trabalho com os alunos com NEE “deficiência”**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	12	12,9%
Discordo	9	9,7%
Concordo	36	38,7%
Concordo Completamente	35	37,6%
Total	93	100,0%

A falta de docentes especializados na escola é algo com que a larga maioria (71) está em concordância, sendo que 21 estão em discordância.

**Tabela 39 - Os pais ou encarregados de educação não apoiam a política de inclusão dos alunos com NEE “deficiência”, nesta escola**

Escala	Frequência	Porcentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	9	9,7%
Discordo	25	26,9%
Concordo	36	38,7%
Concordo Completamente	22	23,7%
Total	93	100,0%

Na penúltima questão, 58 dos professores manifestam a sua concordância e 34 discordam. Sendo o papel dos pais ou encarregados de educação muito relevante para a inclusão escolar e social haverá aqui um trabalho a desenvolver com toda a comunidade educativa.

**Tabela 40 - A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na escola, exige demasiados esforços dos professores**

Escala	Frequência	Percentagem
Não Respondeu	1	1,1%
Discordo Completamente	9	9,7%
Discordo	14	15,1%
Concordo	35	37,6%
Concordo Completamente	34	36,6%
Total	93	100,0%

Na última afirmação (tabela 40), uma expressiva maioria dos professores inquiridos concordam e concordam completamente (69) e 23 discordam e discordam completamente. Esta opinião dominante parece indicar que o esforço requerido tornará a sua tarefa em prol da inclusão dos alunos com NEE muito difícil de alcançar.

Na tabela 41 apresentam-se as percentagens globais do nível de concordância e de discordância em cada um dos 30 itens da escala.

**Tabela 41 – Percentagem das afirmações concordantes e discordantes dos inquiridos**

Afirmações		Discordância e discordância completa	Concordância e concordância completa
1	A inclusão de alunos com NEE “deficiência” no sistema de ensino regular é influenciada pelo grau de dependência do aluno.	59,1%	-----
2	A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todos.	-----	54,3%
3	O sucesso escolar do aluno com NEE “deficiência” depende da organização escolar.	-----	70,6%

4	A inclusão de alunos com NEE, na turma do ensino regular, obriga a uma mudança significativa a nível dos procedimentos na sala de aula.	-----	75,8%
5	O apoio aos alunos com NEE “deficiência” deve realizar-se dentro da sala de aula.	-----	58,6%
6	A inclusão de alunos com NEE “deficiência” na turma do ensino regular, exige esforços adicionais dos professores.	-----	82,6%
7	Ao planificar as aulas, o professor deve ter em atenção os alunos com NEE “deficiência”.	-----	77,1%
8	A inclusão de alunos com NEE “deficiência” contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura, em termos de respeito pela individualidade.	-----	79,3%
9	Acredito que os alunos com NEE “deficiência”, no futuro, serão inseridos na vida ativa com êxito.	-----	80,4%
10	Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a participar nas aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência”.	-----	59,2%
11	Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricularem os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver.	50,5%	-----
12	Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre aceite, independentemente das dificuldades que o aluno tiver.	-----	65,2%
13	A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos.	51,1%	-----
14	A participação dos alunos com NEE “deficiência” na turma “normal”, tem efeitos negativos no seu desenvolvimento geral.	-----	60,8%
15	Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas com os colegas sem deficiência.	-----	53,2%
16	A formação geral dos professores não os prepara para trabalhar com alunos com NEE “deficiência”.	-----	69,5%
17	Na minha escola existem os recursos pedagógicos e didáticos necessários para apoiar os alunos com NEE “deficiência”.	-----	53,2%
18	Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial.	-----	68,4%

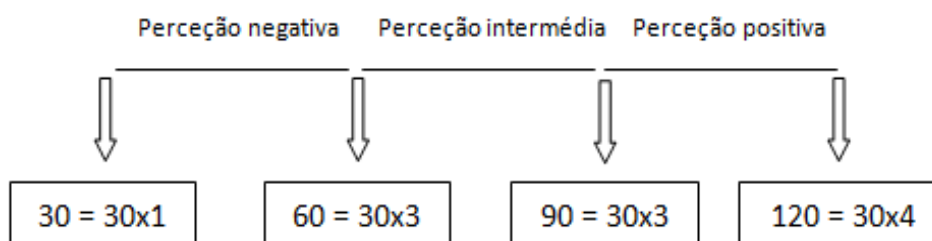
19	Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”.	-----	84,6%
20	A falta de equipamentos e recursos materiais adequados dificulta a aprendizagem dos alunos com NEE “deficiência”.	-----	80,4%
21	Na organização da minha escola são considerados momentos, ao longo do ano letivo, para a formação dos professores.	-----	63,7%
22	O ensino dos alunos com NEE “deficiência” não exige estratégias pedagógicas diferentes das dos alunos “normais”.	60,4%	-----
23	A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência”.	-----	57,1%
24	Na minha sala, os alunos sem deficiência tratam os colegas com NEE “deficiência” com respeito e ajudam-nos na aprendizagem.	-----	60,4%
25	Um professor aprende mais quando tem alunos com NEE “deficiência”, na sua sala de aula.	-----	66,7%
26	As turmas demasiado numerosas impedem o professor de ensinar os alunos com NEE “deficiência”.	-----	74,7%
27	Na minha escola, os professores colaboram entre si e aprendem uns com os outros para ensinarem os alunos com NEE “deficiência”.	-----	67,1%
28	A falta de docentes especializados nesta escola condiciona o trabalho com os alunos com NEE “deficiência”.	-----	78,1%
29	Os pais ou encarregados de educação não apoiam a política de inclusão dos alunos com NEE “deficiência”, nesta escola.	-----	63,7%
30	A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na escola, exige demasiados esforços dos professores.	-----	75%

Ao visualizarmos os dados apresentados na tabela 41, torna-se evidente que os docentes inquiridos manifestam um nível de concordância e concordância completa acima dos 50% em 26 das afirmações da escala. Este nível de concordância geral mostra, no entanto, algumas contradições, pois ela revela-se tanto em afirmações que claramente são favoráveis à inclusão como em algumas que são desfavoráveis (exemplo destas nos itens 14, 15, 18), o que nos pode indicar que os docentes ainda não têm bem interiorizado o conceito de inclusão e as implicações que o mesmo tem para as práticas ao nível da organização da escola e da sala de aula.

A discordância e discordância completa situa-se nos itens 1, 11, 13 e 22, o que parece evidenciar a ausência de materialização das políticas legisladas para a inclusão, ou a inexistência de políticas concretas e que podem ser solucionadas ao nível das escolas pelos gestores e professores e outras que podem ser resolvidas ao nível do Ministério de Educação de Angola, através do governo Provincial do Uíge de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essas barreiras ou problemas impedem as escolas de serem verdadeiramente de todos e para todos. No entanto, não basta concordar ou discordar, mas que sejam criadas as condições para que todos os alunos possam assistir às aulas nas turmas das escolas do ensino geral.

Por forma a proceder-se à análise estatística que melhor permitisse compreender a posição dos inquiridos no conjunto das afirmações, criou-se uma nova variável que se designou por *variável total*. Como cada item foi ponderado numa escala de 1 a 4, a variável total, que contempla os 30 itens, foi categorizada numa *dimensão favorável ou positiva*, e uma dimensão *menos favorável ou negativa*, sendo que entre as duas existe ainda uma outra dimensão - *a intermédia*. Assim, considerando as 4 possibilidades de resposta, os valores variam entre 30 ( $=30 \times 1$ ); 60 ( $=30 \times 2$ ); 90 ( $=30 \times 3$ ) e 120 ( $=30 \times 4$ ) pontos, como se ilustra na figura seguinte:



Quando as médias da variável total se situaram entre 30 e 60, considerou-se que os professores manifestavam uma percepção negativa ou menos favorável face à inclusão. Se as médias se enquadraram nos valores de 60 a 90, indicavam uma percepção intermédia e se os resultados foram de 90 a 120, entendeu-se que os professores revelavam uma percepção positiva ou favorável face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Na dimensão mais favorável ou positiva, foram consideradas 20 afirmações, nos itens (2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,17,19,20,21,23,24,25,27,28,) e na menos favorável ou negativa, integraram-se 10 itens (1,4,14,15,16,18,22,26,29,30).

Esta classificação foi sujeita à avaliação por dois juízes, docentes do ensino superior com experiência neste nível do ensino, a qual produziu concordância total.

## 1.2 - Relação dos resultados com as hipóteses formuladas

A partir da categorização das afirmações apresentada anteriormente e da variável total criada, recorreu-se aos testes T-Student e ANOVA por forma a ser possível comparar as médias da variável total e analisar se haveria diferenças significativas em função das hipóteses formuladas e se as mesmas se confirmavam, ou não.

A percepção sobre a inclusão de alunos com NEE, dada através da variável total (resultante da adição de todos os itens da escala), apresenta médias, com base no género de 81,86 (masculino) e 77,47 (feminino). Para averiguar da existência, ou não, de diferenças significativas destes dois últimos valores, efetuou-se o teste T-Student que forneceu os seguintes valores,  $t=2,775$  e  $\text{sig.}=0,007$ . Em função destes valores, e adotando o nível de significância de 0,05 (5%), podemos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas na percepção sobre a inclusão de alunos com NEE entre homens e mulheres, evidenciando os homens uma percepção ligeiramente mais elevada.

De igual modo, e considerando a mesma variável dependente - *Percepção sobre a inclusão de alunos com NEE* – efetuámos os testes respetivos (t-Student ou ANOVA), atendendo a outras variáveis independentes (*Idade, Habilitações Académicas, Formação/Nível de conhecimento no âmbito das NEE, Categoria profissional, Subsistema de ensino em que leciona, Experiência profissional, e Experiência profissional na docência com alunos com NEE “deficiência”*) e cujos resultados, dados através do SPSS, se apresentam na tabela seguinte.

**Tabela 42 – Resultados dos testes estatísticos**

Variável dependente	Variável independente	Teste utilizado	Estatística do teste	Significância	Conclusão
<b>Percepção sobre a inclusão de alunos com NEE</b>	Género (Masculino, Feminino)	T-Student	$T=2,775$	$\text{Sig.}=0,007$	As médias nos dois géneros são diferentes
	Idade (20-30, 31-40, 41-50, mais de 51 anos)	ANOVA	$F=0,025$	$\text{Sig.}=0,994$	As médias nos diferentes grupos etários são iguais

<b>Percepção sobre a inclusão de alunos com NEE</b>	Habilitações acadêmicas (1.º ciclo, médio, bacharelato, licenciatura)	ANOVA	F=2,488	Sig.=0,067	As médias nos diferentes grupos habilitacionais são iguais
	Formação/Nível de conhecimento no âmbito das NEE (sim, não)	T-Student	T=0,290	Sig.=0,772	As médias nos diferentes grupos de conhecimentos são iguais
	Categorias profissional (E. primário auxiliar, E. primário diplomado, I Ciclo diplomado e II Ciclo diplomado)	ANOVA	F=0,955	Sig.=0,418	As médias nos diferentes grupos de categorias são iguais
	Subsistema de ensino em que leciona (Ensino primário, Primeiro ciclo)	T-Student	T=0,284	Sig.=0,777	As médias nos diferentes grupos do subsistema são iguais
	Experiência profissional (menos de 5, de 6 a 11, de 12 a 17, de 18 a 23, de 24 a 29, de 30 a 35, mais de 35 anos)	ANOVA	F=3,13	Sig.=0,009	As médias nos diferentes grupos de experiência profissional são diferentes
	Experiência profissional na docência com alunos com NEE (sim, não)	T-Student	T=2,287	Sig.=0,025	As médias nos diferentes grupos de experiência na docência são diferentes
	Se respondeu sim, quanto tempo	ANOVA	F=1,432	Sig.=0,248	As médias nos diferentes grupos são iguais

No que se refere às opiniões emitidas pelos professores e de acordo com o teste (T-Student), como já foi referido anteriormente, ao nível do género foram encontradas diferenças nas médias entre grupos (masculino  $\mu=81,86$  e feminino  $\mu=77,47$ ) e o nível de significância é de (Sig.=0,007) pelo que este resultado que nos permitiu rejeitar a hipótese



nula (H0) e a hipótese de partida que afirmava “O género influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

Relativamente às idades, e de acordo com os dados estatísticos obtidos (ANOVA), notou-se que existe uma igualdade entre as médias da variável total dos grupos (entre 20 a 30 anos,  $\mu=79,21$ ; entre 31 a 40 anos,  $\mu=79,28$ ; entre 41 a 50 anos,  $\mu=79,85$  e mais de 51 anos,  $\mu=79,23$ ), o nível de significância é de (Sig.=0,994) o que nos permitiu aceitar a hipótese nula (H0) contrariando a nossa hipótese de partida “a idade influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

No que toca as habilitações académicas, o teste (ANOVA), mostra-nos que nas médias da variável total constatadas em cada grupo de professores, a situação é de igualdade nos vários grupos de professores, sendo que (I Ciclo,  $\mu=76,33$ ; médio,  $\mu=78,68$ ; bacharelato,  $\mu=82,21$  e licenciatura,  $\mu=77,44$ ) o nível de significância é de (Sig.=0,067), têm uma conceção favorável sobre a inclusão o que faz com que se aceite a hipótese (H0) contrariando a hipótese de partida que diz “as habilitações académicas influenciam as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

No que concerne a formação/Nível de conhecimento no âmbito das NEE, de acordo com (T-Student) os dois grupos de professores também apresentam uma igualdade nas médias (sim,  $\mu=79,083$  e não,  $\mu=79,56$ ) e o nível de significativa é de (Sig.=0,772), o que faz com que se aceite a hipótese (H0) e a hipótese de partida que nos diz “a formação/Nível de conhecimento no âmbito das NEE, influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

No que tange a categoria profissional, depois de ter sido feita a análise estatística (ANOVA), constatou-se que existe uma igualdade nas médias, que influenciam nos resultados de cada grupo (ensino primário auxiliar,  $\mu=76,86$ ; ensino primário diplomado,  $\mu=79,12$ ; I Ciclo diplomado,  $\mu=81,25$  e II Ciclo diplomado,  $\mu=79,84$ ) o nível de significância é de (Sig.=0,418), o que é significativo pelo que se aceitou a hipótese nula (H0) e a hipótese de partida “a categoria profissional influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

Para o subsistema de ensino, após a realização do teste de (T-Student), constatou-se que as médias dos dois grupos (ensino primário,  $\mu=79,50$  e primeiro ciclo,  $\mu=79$ ) o nível de significância é de (Sig.=0,777) e apresenta uma igualdade significativa, aceitando-se por isso

a hipótese nula (H0) e a hipótese de partida “o subsistema de ensino em que leciona, influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

Já na experiência profissional realizou-se uma análise estatística (ANOVA), onde se constatou que existem diferenças mínimas entre as médias de cada grupo (menos de 5 anos,  $\mu=85,50$ ; de 6 a 11 anos,  $\mu=78,067$ ; de 12 a 17 anos,  $\mu=79,31$ ; de 18 a 23 anos,  $\mu=86$ ; de 24 a 29 anos,  $\mu=70,8$ ; de 30 a 35 anos,  $\mu=79,75$  e de mais de 35 anos,  $\mu=84,2$ ) o nível de significância é de (Sig.=0,009), o que não é significativo e nos permite rejeitar a hipótese nula (H0) e a hipótese de partida “a experiência profissional com alunos com NEE, influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE.”

De igual modo, para verificar se a experiência profissional na docência de alunos com NEE influencia a percepção dos docentes, realizou-se o teste estatístico (T-Student) no qual se constatou que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos (sim,  $\mu=81,09$  e não,  $\mu=77,44$ ), o nível de significância é de (Sig.=0,025) verificando-se que não é significativo e nos leva a rejeitar a hipótese nula (H0) e a hipótese de partida “a experiência profissional na docência com alunos com NEE, influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

Finalmente, de entre os professores que responderam sim, questionados sobre o tempo dessa experiência (questão 8) e de acordo com o teste (ANOVA), notou-se uma igualdade nos resultados apurados nos grupos entre (menos de 5 anos,  $\mu=82,14$ ; 6 a 11 anos,  $\mu=80,89$ ; 12 a 17 anos,  $\mu=78,50$ , e mais de 17 anos,  $\mu=68$ ), o nível de significância é de (Sig.=0,248), permitindo aceitar a hipótese (H0) e a hipótese de partida “tempo de experiência profissional na docência com alunos com NEE, influencia as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE”.

Diante destes resultados, é possível concluir que, tanto o *género* masculino como o feminino não revelam a mesma percepção face às questões levantadas. Realmente nas *idades*, entre as médias de cada grupo, a conceção dos professores concernente à inclusão é exatamente igual em todas as faixas etárias, o que demonstra que a percepção dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, é razoável. As *habilitações académicas* influenciam favoravelmente, na percepção intermédia dos professores face à inclusão escolar, ou seja, os professores com as habilitações de base, médio, bacharelato e licenciatura têm uma conceção razoável sobre a inclusão. Independentemente dos professores possuírem ou não *formação específica* em educação especial, todos pensam da mesma maneira, ou seja, têm uma percepção razoável face à

inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Por razão das *categorias profissionais* dos professores, têm uma influência razoável. No entanto, muitos professores apesar de estarem numa boa categoria demonstram desmotivação, porque muitas vezes os seus escalões não correspondem ao tempo de serviço e ao nível académico. Contudo, nota-se que o primeiro grupo, apesar de não estar numa boa categoria, apresenta uma média mais baixa, sendo o contrário. Quanto ao *subsistema de ensino*, indica-nos que o resultado influencia favoravelmente nas percepções dos professores sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Relativamente à *experiência profissional*, notou-se que existe diferença razoável ou intermédia no quinto grupo menos baixo, o que não afeta muito na percepção dos professores sobre a inclusão. De igual modo, a *experiência profissional na docência*, vimos que o resultado do primeiro e segundo grupo são diferentes, apresentando-se o primeiro grupo com maior resultado, pois responderam sim - ter experiência e conhecimentos sobre a inclusão. Já nos professores que responderam sim (questão 8 - Experiência Profissional na docência com alunos com N.E.E “Deficiência”), vimos que o primeiro grupo (questão 9 – tempo de experiência inferior a cinco anos) teve mais expressão e manifesta uma percepção intermédia sobre a inclusão de alunos com NEE.

Entendemos que há necessidade de se investir mais ao nível da formação, informação e da sensibilização no que concerne à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino geral na província do Uíge.

### **1.3 - Respostas às questões abertas do questionário**

Na última parte do questionário, foram colocadas quatro questões para apurar o pensamento dos professores inquiridos sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais “deficiência”, nas escolas do ensino geral e as condições necessárias para o apoio futuro a esses alunos.

Relativamente às opiniões dos professores, há um grupo de 79 que responderam que com melhores recursos disponíveis poderiam apoiar estas crianças com problemáticas nas escolas do ensino geral, e outro, num número de 14, remete o problema para direção provincial da educação à nível da província.

Como referido anteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo, organizando-se o discurso escrito em categorias e subcategorias conforme se descrevem no Apêndice 4.

Assim, nas tabelas seguintes apresenta-se uma síntese e faz-se uma reflexão sobre os resultados da análise efetuada.

**Tabela 43 – Inclusão de crianças com NEE “deficiência” na escola de ensino geral**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
<b>Conceções sobre inclusão</b>	Positivas	29
	Negativas	13
	Colaboração entre alunos	10
	Capacitação dos docentes	8
	Acessibilidades e materiais apropriados	5
	Colaboração entre pais e direção	4
	Grau de igualdade	4
	Grau de deficiência	3

No que concerne às percepções dos professores sobre a inclusão de crianças com NEE “deficiência” na escola de ensino geral (tabela 43), a maioria dos professores (29) manifesta uma opinião positiva sobre a inclusão de crianças com NEE como o ilustram as respostas “é ideal”; “acho ser uma boa política incluir alunos com deficiência no ensino geral”; “acho importante a inclusão de crianças com NEE “deficiência” sem discriminação”.

Contudo, 13 professores evidenciam uma opinião negativa sobre a inclusão, como é expresso pelos docentes “alunos com NEE “deficiência” não estariam incluídos nas escolas do ensino geral, teriam uma escola especial”.

Outros docentes realçam a importância de haver condições para que essa inclusão se dê e 10 mencionam o papel da *colaboração entre alunos* e referem, por exemplo, o que a este nível deve ser feito: “trabalhar com alunos normais para mobilização de forma para que não haja diferença” ou “acabar com a discriminação entre os alunos normais e deficientes”.

A *capacitação dos docentes* é outra condição essencial como afirmam 8 professores: “exige que o professor tenha uma formação”, “que haja docentes especializados” e “mais professores capacitados para essa área”.

Ainda no âmbito de outras subcategorias, alguns mencionam como o *Grau de deficiência* do aluno pode condicionar a inclusão e como se torna imprescindível a *Colaboração entre pais e direção*.

No que se refere às *Acessibilidades e materiais apropriados*, há professores que dizem que se “visa mudar o paradigma educacional criando condições de acessibilidade para todos”. O *Grau de igualdade* é também mencionado como um fator a ter em conta, pois “permite a criança sentir-se igual às demais crianças”.

Dá-nos a entender que os professores inquiridos se mostram maioritariamente favoráveis à inclusão de crianças com NEE “deficiência” e estão conscientes das barreiras a essa inclusão.

**Tabela 44 – Dificuldades que os professores enfrentam no ensino dos alunos com NEE “deficiência”**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
<b>Dificuldades na implementação da inclusão</b>	Falta de formação	25
	Falta de equipamentos e materiais	18
	Problemas de comunicação	10
	Problemas de acessibilidade	5
	Relação entre alunos	5
	Turmas numerosas	1

Quanto às dificuldades que os professores enfrentam no ensino dos alunos com NEE “deficiência” (tabela 44), a maioria das respostas (25) fazem alusão à *Falta de formação*, o que é claramente expresso pelos docentes: “as maiores dificuldades é mesmo a falta de formação na área específica”.

A *Falta de equipamentos e materiais* é a segunda subcategoria com mais menções (18): “deve ter todos os materiais necessários”, “equipamentos e recursos materiais adequados para o professor de ensino e aprendizagem desses alunos com NEE “deficiência”.

Os *Problemas de comunicação* são referidos por 10 docentes: “falta de compreensão entre professores e alunos” e “é a forma como transmitir conhecimentos”.

Há ainda referência aos *Problemas de acessibilidade* e dizem que “a maior dificuldade é trabalhar com alunos com mobilidade reduzida” e no que respeita à *Relação entre alunos*, “é o relacionamento entre alunos normais e alunos com NEE “deficiência”.

Curiosamente, num país com turmas muito grandes, apenas um docente refere as *Turmas numerosas* como uma dificuldade.

Vimos que os professores identificam como maior dificuldade a falta de formação específica para poder responder às necessidades dos alunos com NEE “deficiência” no ensino geral.

**Tabela 45 – Conhecimentos dos professores para apoiar os alunos com NEE “deficiência” na sala de aula**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
<b>Conhecimentos necessários para apoiar os alunos com NEE</b>	Pedagógicos	28
	Formação específica	27
	Desenvolvimento e Aprendizagem do aluno	11
	Tipo de deficiência	6

No entender dos professores inquiridos (tabela 45), os *Conhecimentos necessários para apoiar os alunos com NEE*, na sala de aula são de natureza *Pedagógica*, como o afirmam 28 professores: “é essencial ter conhecimentos pedagógicos, “deve ter conhecimento e regras metodológicas”.

A *Formação específica* é na opinião de 27 docentes igualmente fundamental e dizem: “o professor deve ter conhecimentos relacionados com o ensino especial”, “o professor deve ter formação na área de língua gestual, domínio de braille e outros meios”.

Um grupo de docentes (11) considera relevante ter um maior conhecimento sobre as questões do *Desenvolvimento e aprendizagem do aluno*, para poder “apoiar os alunos na sala de aulas” e “romper as barreiras da exclusão e tratar todos da mesma maneira”.

Há ainda 6 professores que são da opinião que seria necessário ter conhecimentos sobre o tipo deficiência dos alunos, “conhecer o tipo de deficiência para adequação dos métodos a aplicar”.

Verifica-se que as opiniões gerais dos professores se centram na necessidade de obter formação pedagógica e específica e especializada por forma a poderem apoiar os alunos com NEE “deficiência” na sala de aula.

**Tabela 46 – Necessidades de formação para trabalhar com os alunos com NEE “deficiência”**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
<b>Necessidades de formação</b>	Formação Especializada	54
	Tipologia da Formação	11

Na tabela 46, relativa à identificação das necessidades de formação, a maioria dos professores inquiridos (54) respondem que precisariam de: “formação pedagógica especializada para a mesma área”, “é preciso mais de formação sobre o ensino especial”; “preciso de formação pedagógica”, “para trabalhar com os alunos deficientes precisaria de formação de educação especial”, “ter formação de língua gestual, de braille para aprofundar mais conhecimento”.

Já quanto à tipologia da formação, 11 dos professores inquiridos responderam que: “devemos ser formados em alguns seminários pedagógicos”, “deve ter formação média ou superior do ensino especial”, “formação técnica profissional”, “formação periódica na política nacional de apoio a inclusão”, “precisaria de uma formação para uma só classe”, “gostaria de fazer uma formação superior na área de psicologia clínica”.

Observando as respostas dos inquiridos, alguns professores consideram interessante trabalhar com crianças com NEE “deficiência” na escola do ensino geral se tiverem formação técnica e profissional de nível médio ou superior, no âmbito do ensino especial.

#### **1.4 - Resultados obtidos a partir do inquérito por entrevista**

A partir da análise dos discursos originados pela entrevista aos diretores da escola do ensino primário e do ensino secundário, dá-se conta dos aspetos mais relevantes, apresentados por categorias, subcategorias e indicadores associados quer ao guião de entrevista (Apêndice 3), quer à grelha de análise elaborada a partir do discurso dos entrevistados (Apêndice 5).

**Tabela 47 – Concepções sobre a Inclusão**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Respostas dos entrevistados</b>
<b>Concepções sobre Escola e Educação Inclusiva</b>	Conceito de Educação Inclusiva	Novo paradigma	E1 e E2
		Escola para Todos	E2 e E1
	Vantagens	Para a Sociedade	E1
		Para as Famílias	E2
		Para os outros Alunos	E2
	Obstáculos à Escola Inclusiva	Visão da sociedade	E1
		Dificuldades dos Alunos	E1
		Falta de formação dos Docentes	E2
	Condições para a construção de uma Escola Inclusiva	Organização de Processos Formativos	E1 e E2

Na tabela 47, apresenta-se a síntese da análise de conteúdo elaborada no que se refere à opinião dos diretores sobre *a Escola e Educação Inclusiva*, que no entender de ambos, (E1) e (E2), representa um *Novo Paradigma*, manifestando que “é o movimento com que o mundo se debate atualmente para mudar o paradigma habitual saindo de segregação para integração” e “considera favorável porque devemos tirar o mito da diferença do ser humano”.

Trata-se de uma *Escola para Todos* “é local que garante a instrução para todo ser humano” (E2) e (E1) “considera-se favorável porque todos se sintam membros integrantes da sala e participem das aulas de onde os professores são que irão monitorizar esse processo até ao fim”.

Um dos entrevistados (E1) sublinha algumas *Vantagens para a Sociedade* “eliminam as barreiras arquitetónica, psicológicas e outras várias barreiras” e ainda “a sociedade é obrigada a ver onde há uma deficiência e se existirá deficiência que não coloque a deficiência como um impedimento”.



O entrevistado (E2) reconhece as *Vantagens para as Famílias* “é muito bom quando vimos os nossos filhos, crianças com deficiência participar também como membro integrante duma mera sociedade” e *Para os Outros Alunos* “pessoa sente-se integrada na sociedade, o aluno sente-se como um membro capaz de realizar uma outra atividade que o aluno dito normal assim o faz” (E2).

Já no que concerne aos *Obstáculos a uma Educação Inclusiva*, os mesmos encontram-se na *Visão da Sociedade* “a falta de mentalidade por parte da sociedade no campo de inclusão, agente educativo, ou seja, a própria sociedade se mobilize mais no processo de inclusão” (E1); nas *Dificuldades dos alunos* “os obstáculos são vários, porque nem todos têm as mesmas dificuldades” (E1), bem como na *Falta de Formação dos Docentes* “o facto de não termos professores especializados na área” e “por parte dos professores será o não conhecimento direto acerca da inclusão” (E2).

Quanto às *Condições para a Construção da Escola Inclusiva*, é na atenção à *Organização de Processos Formativos* que se deve incidir, “devemos ter professores organizados metodologicamente no seu dia-dia porque são professores que irão dar o seu amor a esses alunos” (E1) e (E2) “mas com esclarecimento e com os seminários que o gabinete de apoio de ensino especial fará com os professores melhorem os obstáculos para ser desenvolvido e para não criar nenhuma barreira”.

**Tabela 48 – Organização da Escola**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Respostas dos entrevistados</b>
<b>Organização da escola para a inclusão</b>	Medidas de organização e gestão escolar	Melhoria de Infraestruturas e Equipamentos	E1 e E2
		Apoio à formação de professores	E2 e E1
	Dificuldades nas escolas que gerem	Mentalidades	E1
		Inadequação de Infraestruturas	E1
		Falta de materiais didáticos	E2 e E1
		Falta de conhecimentos e métodos	E2

No que se refere à tabela 48, ao nível da *Organização da Escola para a Inclusão*, os entrevistados manifestam as suas opiniões sobre as *Medidas de Organização e Gestão*

*Escolar* que se prendem com a necessidade da *Melhoria de Infraestruturas e Equipamentos*. Assim referem “na organização há défice não temos infraestrutura própria (falta de rampa, meios didáticos que possibilitam a caminhar no bom ritmo)” (E1); “criar condições no meio ambiente, no espaço, falta de rampa, corrimão, degrau em más condições” (E2).

Uma outra medida está relacionada com o *Apoio à Formação de Professores* e referem: “têm apoios específicos, metodológicos, técnicos e a educação especial é uma área mais técnica do que outras áreas de educação” e “Os professores são apoiados e formados para essa especialidade” (E1); “apoio específico temos sempre apoio materiais e aguardaremos que o futuro seja mais melhor” (E2).

Relativamente às *Dificuldades nas Escolas que Gerem*, mencionam as *Mentalidades* “há dificuldades e barreiras, deve haver mudanças de consciência, tanto da sociedade como dos gestores escolares, ou seja, dos agentes escolares” (E1); a *Inadequação de Infraestruturas* “a falta de infraestrutura para um núcleo escolar de inclusão de verdade” (E1); a *Falta de Materiais Didáticos* “a falta de material específico que facilita aprendizagem das crianças com NEE (falta de um plano curricular, dicionário de língua, braille, folha braille e outros)”(E2); “dificuldades várias, falta de material didático para melhor andamento das aulas, falta de máquinas braille embora de ter algumas e outros meios que possa permitir a comunicação entre professores e alunos”(E1); e a *Falta de conhecimentos e Métodos* “a principal dificuldade na sala de aula por parte dos professores é falta de conhecimentos e métodos, técnicas e como trabalhar com esses alunos” (E1).

**Tabela 49 – Práticas de Inclusão**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Respostas dos entrevistados</b>
<b>Prática de Inclusão dos alunos com NEE nestas escolas</b>	Eliminação progressiva de barreiras	Melhoria dos recursos físicos e didáticos	E1
		Capacitação dos recursos humanos	E2 e E2

Como se observa na tabela 49, os entrevistados salientam que as *Práticas de Inclusão dos alunos com NEE nas escolas* que dirigem tem caminhado no sentido da *Eliminação Progressiva das Barreiras*, quer ao nível da *Melhoria dos Recursos Físicos e Didáticos* como da *Capacitação dos Recursos Humanos*, afirmando que: “ mais espaço para eliminar

as barreiras, para que os professores possam trocar experiências, dar acesso de formação a intérprete de língua gestual angolana exceto material de livros e outros” (E1) e “identificar os alunos, suas deficiências e depois ter uma programação” (E2).

Os diretores entrevistados afirmaram ainda que a situação escolar dos alunos é de uma forma geral de ganho (sucesso). A escola do ensino primário nº 68 começou com ensino primário e até agora já tem os alunos a frequentar o ensino médio e superior. Pese embora as condições precárias em que estudam, já há fruto na sociedade dos alunos com necessidades educativas especiais na província. Com a atual política de educação inclusiva, os professores têm, periodicamente, formação na área de educação especial (seminários trimestrais de refrescamento e de capacitação). Alguns professores têm formação na área de educação especial, realizada no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) na província do Uíge.

O diretor da escola do ensino secundário esclarece ter aceite a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a direção da escola marca sempre reuniões com os pais e encarregados de educação para transmitir as mensagens e são realizados seminários pela Direção Provincial da Educação sobre os cuidados a ter com os alunos com deficiência a nível da província.

**Tabela 50 – Criação de novas medidas**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Respostas dos entrevistados</b>
<b>Propostas para o próximo ano letivo</b>	Medidas a desenvolver	Organização dos recursos humanos	E1 e E2
		Formação contínua dos docentes	E1 e E2
		Introdução dos Currículos e materiais atualizados	E1 e E2

Já na tabela 50, apresentam-se as *Propostas* que os entrevistados pretendem vir a desenvolver, através de um conjunto de medidas, como: na *Organização dos Recursos Humanos* “é uma tarefa do gabinete provincial da educação e que tem política como contratar professores para o processo de inclusão” (E1) e “com a política do governo primeiro é a preparação de nós que já existimos” (E2); na *Formação Contínua dos Docentes* “formação

continua existe desde sempre” (E1), “estão planeadas (seminário de refrescamento para troca de experiência) para superar cada dificuldade que cada um tem” (E2), “aprofundar quadro específico com seminário constante para adequação de conhecimento na aplicação das suas tarefas” (E2) e na *Introdução dos Currículos e Materiais Atualizados* “recursos materiais são previstos pelo Ministério, um projeto de aprendizagem para todos” (E1); e “recebem os programas dos currículos atualizados e meios didáticos, livros para que possa servir a todos alunos” (E2).

Fazendo uma síntese dos dados apurados nas entrevistas e seguindo os temas e objetivos definidos no guião e na análise, evidencia-se o seguinte:

**Objetivo:** Analisar as percepções dos diretores sobre a inclusão de alunos com NEE na escola do ensino geral.

Analisando as percepções dos diretores sobre a inclusão, as mesmas parecem indicar um conhecimento do conceito e uma opinião favorável e uma consciência clara de vantagens, obstáculos e das condições necessárias ao desenvolvimento de uma escola e educação inclusivas.

**Objetivo:** Conhecer as formas de organização e de funcionamento pedagógico da escola.

Os entrevistados expressaram as dificuldades que enfrentam e como, face aos poucos recursos disponíveis, procuram introduzir melhorias a nível das infraestruturas e na capacitação dos docentes.

**Objetivo:** Identificar práticas de educação inclusiva promovidas pela escola.

As práticas de inclusão nas escolas que dirigem têm sido progressivamente desenvolvidas, procurando eliminar as maiores barreiras físicas e no que aos recursos humanos diz respeito. Considera-se que a formação deve ser cooperada para permitir a melhoria no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento profissional dos docentes na província do Uíge.

**Objetivo:** Saber o que está perspectivado para o futuro da escola no que concerne à inclusão.

Os entrevistados propõem-se continuar a desenvolver esforços no plano do aumento da qualidade dos equipamentos, do currículo e muito particularmente no apoio à formação dos docentes.

Tal como foi referido nos objetivos desde trabalho, a inclusão nasce com o fim de uma escola para todos, que aceite as crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino geral, unificando, em simultâneo, o tempo e o espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideias da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. “A educação inclusiva hoje não se justifica apenas porque é eficaz, mas na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano” (CNE, 1999, p. 25).

Na opinião dos entrevistados, para que se possa garantir um serviço educativo de qualidade e reconhecido, pretende-se atender a aspetos na organização de uma escola que se quer inclusiva, permitindo que a mesma se adapte às necessidades pedagógicas dos seus alunos com NEE “deficiência” na escola de ensino primário e de ensino secundário a nível da província do Uíge.

Partindo do conhecimento e da experiência de todos, considera-se que as escolas terão meios para se reorganizarem com mais confiança e determinação (Perrenoud, 2002). Deste modo, poderão progressivamente desenvolver estratégias que irão ao encontro das suas necessidades e da sua identidade cultural.

## **2 - Discussão dos Resultados**

Depois de termos feito o tratamento e análise dos dados, chegou o momento de articular as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica e das respostas obtidas no questionário e na entrevista. Partindo da pergunta apresentada no início do trabalho - Qual é a percepção dos professores e diretores das escolas quanto à inclusão dos alunos com NEE? - e atendendo às hipóteses levantadas, a análise feita permite-nos evidenciar que as percepções dos professores sobre a escola inclusiva podem influenciar positivamente ou negativamente a plena inclusão dos alunos com NEE no mesmo meio que os alunos ditos “normais”.

Posto isto, torna-se claro que a escola do ensino geral é, nos dias de hoje, mais inclusiva, mas ainda não está sólida. Muitas vezes, estes alunos são encarados como sinónimo de maus resultados, uma vez que as exigências em termos de objetivos a cumprir pelo professor, são cada vez maiores.

Partindo deste pressuposto, vamos analisar as respostas que os professores deram sobre as questões que lhes colocámos e que tinham o objetivo de verificar qual a sua posição e atuação sobre a escola inclusiva. Verificamos que os professores do Ensino geral consideram que os alunos apresentam melhores resultados quando recebem apoio dentro da sala de aula. Mas nestes casos, tem que se ter em conta que o apoio deve ser no seguimento da aula que o professor do Ensino geral está a lecionar e não a sua exclusão da aula, ficando à responsabilidade do professor de Educação Especial. Isto porque, não a maioria, mas uma parte dos professores (Educação Especial e Ensino geral) consideram que a presença de alunos com NEE na turma prejudica os restantes. Neste aspeto os professores, na generalidade, têm que reunir esforços para terem capacidade de atender a diversidade.

Para reforçar ainda esta ideia é de realçar que também acham que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para atuarem com os alunos com NEE e a maior parte dos professores do Ensino geral discorda quanto à possibilidade de ensinar “todos” na mesma sala de aula.

Relativamente à parte em que pretendemos verificar o facto dos professores se empenharem mais profissionalmente na adequação de estratégias utilizadas e na avaliação das mesmas quanto às competências desenvolvidas pelos alunos com NEE, verificamos que as opiniões são unânimes.

Nestas questões, os professores revelaram que sempre que se empenham nessas áreas, os alunos apresentam melhores resultados. Dessa forma, as nossas expectativas foram alcançadas, uma vez que se consegue obter melhores resultados porque se está a trabalhar para a escola inclusiva.

No entanto, todos consideram ser fundamental a construção de uma escola inclusiva na província do Uíge para os alunos com NEE e que a sua implementação deve ser feita em colaboração entre os professores de Educação Especial e os do Ensino geral.

Em forma de conclusão, podemos afirmar que, em alguns casos, seria eficaz que se esclarecesse um pouco mais os pressupostos do papel efetivo do professor do Ensino geral, porque ao analisar algumas questões verificamos que os professores do Ensino geral ainda apresentam algumas dúvidas sobre a sua atuação na sala de aula perante a inclusão de alunos com NEE “deficiência”. Uma vez que, os professores do Ensino geral, na sua maioria, consideram não ser possível lecionar aos alunos com NEE “deficiência” na mesma sala de aula e que a sua presença prejudica os alunos ditos “normais” será pertinente que os órgãos

de gestão das escolas invistam na formação dos seus professores. Este é um dos princípios da construção da escola inclusiva.

Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objetivos que define. No caso da inclusão de alunos com NEE “deficiência”, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada (Morgado, 2004; Rodrigues, 2012).

Pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa precisam de receber formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como atuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças (Correia, 2001; 2013).

Podemos concluir que a atuação dos professores, a interpretação que fazem sobre a sua responsabilidade de atuação perante as desigualdades de necessidades dos alunos, influencia a inclusão dos alunos com NEE “deficiência”. Se um aluno com NEE estiver numa sala de aula em que o professor lhe dá as mesmas tarefas e lhe exige o mesmo nível de competências a adquirir que aos outros alunos, ele nunca irá sentir que faz parte integrante da turma. Na maioria das vezes não conseguirá atingir os mesmos objetivos. Daí advêm sentimentos de inferioridade e posterior isolamento dos demais. Se os professores não atuarem de forma a proporcionar-lhes estratégias de inclusão e de adequação pedagógica estão a romper com os princípios fundamentais da escola inclusiva (Ainscow, 1998; Ainscow, Porter & Wang, 1997; César, 2003; Rodrigues, 2001).

Portanto, os professores participantes apontam para a necessidade de a escola proporcionar os meios e os recursos aos alunos com NEE para que estes possam crescer socialmente e atingir o sucesso escolar e académico, mesmo que seja por outro caminho, através das adaptações necessárias, tendo em conta as especificidades de cada aluno. No atinente ao que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE, na opinião dos professores, estes referem, de uma forma global, que a escola carece de mais recursos físicos, materiais e humanos, o que está em consonância com os resultados obtidos, no presente estudo, na questão de investigação que versa sobre a preparação física, material, organizacional e os recursos humanos de escola onde exercem funções.

## **Considerações Finais**

Como já foi referido, é consensual entre críticos e proponentes da inclusão, que o sucesso das escolas inclusivas depende da reestruturação da escola e duma reorganização do atendimento prestado por todos os agentes educativos.

Ao depararmo-nos com uma criança com Necessidades Educativas Especiais vendo só as suas limitações, as suas diferenças serão ainda mais evidentes. Essas diferenças que muitos de nós vemos são o resultado de preconceitos valorizados durante décadas que posicionavam as pessoas diferentes a um nível inferior. Mas, essas diferenças prendem-se apenas com as suas necessidades. Tal como as crianças consideradas normais, estas, têm capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas (Bautista, 1997). Apresentam apenas necessidades especiais e diferentes para as desenvolver.

Como hoje em dia muito se discute sobre a inclusão dos alunos com NEE, a verdadeira inclusão só será possível quando o sistema educativo for capaz de atender às necessidades de todas as crianças, tendo Necessidades Educativas Especiais ou não. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola do ensino geral pressupõe uma mudança de percepção dos intervenientes educativos, nomeadamente dos professores.

A partir do momento que a escola acolhe “todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p. 3), os professores do ensino geral deparam-se com uma grande diversidade e heterogeneidade de alunos dentro da mesma sala de aula. Partindo deste pressuposto, os alunos com necessidades específicas são hoje uma realidade na escola o que deverá levar esta a preparar-se, a preocupar-se e a interessar-se por esses alunos. Nesse sentido, a escola deve “considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos” (Correia, 2013, p. 75).

Para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais sejam incluídos na escola do ensino geral é fundamental que os professores estejam em concordância com os pressupostos da escola inclusiva.



Dessa forma, para que se realize a inclusão, “os professores têm que ser os primeiros a acolher a diferença e a fomentar nos restantes alunos o respeito por essa diferença. Também têm que repensar a sua atuação perante a diversidade na sala de aula” (Correia, 2010, p. 41).

As percepções dos professores são o fator que mais contribui para o sucesso da inclusão. A Inclusão tem por objetivo dar aos alunos com NEE uma educação de qualidade e que satisfaça as suas carências. O presente estudo propunha-se verificar se os professores e diretores manifestam percepções que permitam a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola para todos.

Após a análise dos dados obtidos com a aplicação de uma entrevista e questionário de perguntas fechadas e abertas, verificamos que apesar dos professores do ensino geral mostrarem estar dispostos a trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro da mesma sala de aula com alunos ditos “normais”, a maior parte deles afirma também, não estar preparado para atuar perante a diversidade. Estes pensam que o processo de ensino e aprendizagem não é tão eficaz se tiverem de lecionar currículos diferentes dentro da mesma sala de aula. Consideram, ainda, que alguns professores de Educação Especial estão melhor preparados para trabalharem com os alunos com NEE. Por outro lado, estes últimos, também referem que os professores do ensino geral nem sempre utilizam estratégias adequadas às dificuldades dos alunos e apropriadas para receberem a diversidade na sala de aula (Leitão, 2010).

Assim sendo, e analisando as variáveis, a variável dependente - as percepções dos professores e diretores da escola do ensino geral sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, a aplicação da entrevista e as variáveis independentes - Género, Idade, Habilitações Académicas, A formação/Nível de conhecimento no âmbito das NEE, A categoria profissional, O subsistema de ensino que leciona, e A experiência profissional, a aplicação do questionário e as conclusões retiradas, podemos afirmar que uma percepção favorável dos professores sobre os alunos com NEE influencia positivamente a sua verdadeira inclusão na escola inclusiva.

Essa percepção favorável à inclusão também ficou patente no discurso dos diretores entrevistados, apesar das barreiras (físicas e humanas) que se torna necessário derrubar. Inclusão não é algo inatingível. É sim um grande desafio apresentado aos professores, que só será vencido quando todos os intervenientes educativos tiverem uma postura de abertura e de rotura com a ideia de que só quem é especializado na área da Educação Especial tem capacidade de trabalhar com alunos que apresentem Necessidades Educativas Especiais.

Este desafio de incluir é um trabalho contínuo e cooperativo no sentido de partilhar experiências (Leitão, 2010).

Neste sentido, o professor de Educação Especial além de trabalhar com os alunos, tem também o papel de moderador de todo o processo. Pode ser visto como o porto de abrigo a quem os restantes professores podem pedir conselhos para ultrapassar dificuldades (op. cit.). Acreditamos que se os professores do ensino geral investirem em formação na área das Necessidades Educativas Especiais, as suas percepções seriam diferentes perante a inclusão de todos os alunos na escola do ensino geral.

Os diretores entrevistados enfatizam ainda as preocupações que estão associadas à heterogeneidade das turmas (diferentes comportamentos, ritmos de aprendizagem, valores, atitudes e problemas que os professores apresentem no dia-a-dia). Há necessidade de criação de condições básicas para a facilitação da inclusão na família e na escola, nomeadamente a formação dos professores, cujo papel decisivo neste processo é precisar dar melhor enfoque à inclusão na Revisão Curricular e que poderá estimular o desenvolvimento de novos estudos que possibilitem uma aferição num contexto educacional mais abrangente.

Apesar das limitações apresentadas por este estudo, acreditamos que os resultados obtidos podem considerar-se um contributo para a temática da inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos pais, professores e outros. Se os órgãos de gestão das escolas investirem mais na formação dos seus intervenientes todos poderiam sair a ganhar a nível da província do Uíge.

### **Limitações do estudo**

No decorrer da realização do estudo, fomos nos apercebendo das limitações do mesmo, sendo que, a primeira que identificámos se prende com o instrumento de investigação que criámos – o questionário. O modelo de resposta obrigava os sujeitos a tomarem uma posição de concordância ou discordância, o que para um grupo docente ainda não familiarizado com as implicações de uma filosofia inclusiva pode ter dificultado a sua escolha e terem tendencialmente respondido num sentido que julgaram como de maior interesse para o investigador.

O facto de não se ter tido a possibilidade de observar as práticas dos sujeitos, de forma a confrontá-las com as respetivas opiniões foi uma outra limitação presente neste

estudo, pois encontraram-se algumas incongruências (a falta de coerência ou consistência) nas respostas fornecidas pelos professores às afirmações da escala e às questões abertas.

### **Recomendações para estudos futuros**

No contexto da realização deste estudo foi possível a identificação das necessidades de formação percecionadas pelos professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário para dar resposta aos alunos com NEE nas escolas da Província do Uíge.

Considera-se, assim, essencial produzir mais investigação sobre as necessidades de formação dos professores desta região, analisando as condições em que trabalham e apoiando a sua evolução profissional com vista ao desenvolvimento de conhecimentos e competências promotores da inclusão de todos os alunos.

Um conjunto de dados mais alargados e aprofundados através de um modelo de investigação-ação permitirá fornecer importantes indicadores para o desenvolvimento de políticas nacionais para um sistema educativo mais inclusivo, a saber:

O Governo/MED e as entidades formadoras devem criar as condições para que passem a ser respeitados os Princípios subjacentes à Formação do Professor, a começar pela definição das políticas de formação do professor, a criação de um Órgão responsável pela gestão dos processos formativos, passando pela discussão de estratégias para resolver os problemas das classes e para motivar os professores a aderir às ofertas formativas.

Independentemente de ser uma formação realizada na escola do professor, no período de férias, entre períodos (preferencialmente), que sejam conhecidas previamente as experiências, motivações e expectativas pessoais e profissionais de cada professor, de forma a orientar a formação no sentido de responder às necessidades formativas específicas e aos problemas concretos da prática profissional.

Uma maior atenção dada à abordagem das NEE no processo de Revisão Curricular, à criação de condições básicas para a sensibilização da comunidade educativa e da sociedade em geral e à formação de professores especializados nesta área (Educação Especial). O que implica: uma redução do número de alunos/turma; a sensibilização de todos os agentes educativos (alunos, professores, pessoal não docente, pais); e que sejam criadas modalidades de compensação do professor que trabalha com os alunos com NEE, nomeadamente a

redução da carga horária, a atribuição de uma compensação financeira, bônus em termos de anos de serviço, entre outras.

Como se referiu ao longo deste trabalho, para se construir uma escola inclusiva é preciso mobilizar mais recursos, sendo que apostar nos recursos humanos, particularmente na formação dos professores, é absolutamente crucial.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1981). *Psicologia Escolar e Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Coimbra: Biblos.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico*. Editora: Fundação Leoa-Gaia.
- Agorreta, A. M. (1999). Educação e Níveis de Ensino. O Papel do Ensino Básico. In Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé. *Educação para uma Cultura de Paz*. Semana Social Nacional (pp. 99-109). Luanda: Edição, CEAST.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, A. (2015). *Manual de Educação de Infância. O Mundo de Palmo e Meio*. Lisboa. Fundação Fé e Cooperação.
- Almeida, A., & Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos Professores do 1º C.E.B. e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e as suas Práticas. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. nº 1, pp. 17 - 43. Cruz Quebrada: FMH.
- Almeida, A. I. M. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Lisboa: Editora.
- Alves, M. L. T. & Duarte, E. (2013). *A exclusão nas aulas de educação física: fatores associados com participação de alunos com deficiência*. Porto Alegre: Editora.
- Amado, J.; Costa, A. P.; & Crusoé, N. (2013). Técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-70). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bain, L. (1996). História da Pedagogia Esportiva na América do Norte. In P. Schempp (Ed.), *Desenvolvimento Científico da Pedagogia do Esporte* (pp. 5-40). Nova Iorque e Munster: Waxmann.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ed. Dinalivro.
- Baptista, J. A. (1999). *O Sucesso de Todos na Escola Inclusiva*. Lisboa: Editora. Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora 70.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre mudanças educativas: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes. *Escola, Currículo e Formação de identidade* (pp.13-50). Porto: Edições ASA.
- Buhler, C. (1962). *A Psicologia na Vida do Nosso Tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima, A. (1996). Diferenciação: no caminho de uma escola para todos. *Revista Noesis*, vol. nº 7, pp. 39-53.

- Caetano, A. (2006). Formação de impressões. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*, (pp. 17-29). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Careto, D. C. E. (2016). *As atitudes dos Professores face à inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular*. Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. Acessível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4650>
- Caride, G. J. A., Freitas, O., & Vargas, C. G. (2007). *A educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. 2ª Edição. Porto: Profedições.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, B. (2013). *Novas dimensões do desempenho e formação de professores. Políticas Docentes: Formação e avaliação*. Porto: Edições Afrontamento.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.) *Perspetivas Sobre Inclusão – Da Educação Sociedade* (pp. 103-127). Porto: Porto Editora.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues, *A Educação e a Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 123 - 142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Andréa, T. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, vol. nº 3, pp. 367-382.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. *Inovação*, vol. 9, nº 1-2, pp. 151-163. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Davidoff, L. L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Dias, J. (2012). *O papel do educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado apresentada à escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Acessível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/pdf?sequence=1>.

- Engberg, M. & Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz: criar o futuro*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1994). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspetiva*. Comunicação Apresentada no Seminário. O Papel da Escola e dos Professores na Construção do Currículo. Lisboa.
- Ferreira, V. (2003). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S. Silva; & J. M. Pinto, (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. 12ª edição (pp. 165-195). Porto: Edições Afrontamento.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, vol. XVI, n.º 1, pp.138-226.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social*. 3ª Edição. Loures: Lusociência
- Gouveia, C. C. F. C. (2015). *As Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger), em Contexto Pré-Escolar. Percepção dos Educadores do Ensino Regular e da Educação Especial na Ilha da Madeira*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa de Lisboa. Acessível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4915/1/DMC%C3%A9lia%20Gouveia.pdf>.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito-Teoria e Práticas*. Oeiras: Celta Editora.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: Parceiros Necessários. In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 79 - 87). Lisboa: FMH.
- Heimburge, J. A. & Rief, S. F. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. 1º Volume. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2016). *Investigação por Questionário*. 2ª Edição Lisboa: Edições Sílabo.
- Jesus, S. N. (s/d). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Nova Era Educação e Sociedade.
- Lei de Bases do Sistema de Educação – LBSE (2001). Lei nº 13/01 de 31 de dezembro. *Diário da República*. Luanda-Angola: Ministério da Educação.
- Lei de Bases do Sistema de Educação – LBSE (2016). Lei nº 17/16 de 7 de outubro. *Diário da República*. Luanda-Angola: Ministério da Educação.
- Leite, C. (2002a). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2002b). *A avaliação da aprendizagem: novos contextos, novas práticas*. Porto: Porto editora.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, H. I. (2014). *Trabalho em Parceria: professor de ensino regular/professor de*

- educação especial*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Acessível em: <https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?n=784954ab&p2>.
- Loureiro, J. (1990). *À procura de uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lopes, M. (1997). *A educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Lopes, M. (2007). Sementes de Inclusão: Um Estudo de Caso. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2, pp. 155 - 183). Cruz Quebrada: UTL/FMH.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, O. (2007). Especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º ciclo do ensino básico. In C. Leite & A. Lopes. *Escola, Currículo e formação de Identidades* (pp. 137-155). Porto. Edições ASA.
- Marques, C. A. (2001). *A imagem da alteridade na Idade média*. Rio de Janeiro. Editora.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, M. (2004). *Formação Contínua de Professores de Ciências. Um Contributo para uma Melhor Planificação e Desenvolvimento*. Lisboa: Editores, S.A.
- Marques, T. G. & Marques, L. G. (2005). *Processando Informação sobre os Outros II: Representação cognitiva de pessoas e Inferências Espontâneas de Traço*. Lisboa: Porto Editora, ISPA.
- MED (2010a). *Instituto Nacional de Educação Especial*. Luanda-Angola.
- MED (2010b). *Reflexões Sobre Currículo: Currículo e Processos de Aprendizagem*. Luanda-Angola.
- MED (2010c). *Reflexões Sobre Currículo: Currículo e Educação Especial*. Luanda-Angola.
- Mendes, S. C. (2013). *As Percepções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar Público*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto. Acessível em: <https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?n=784954ab&p2>.
- Melero, M. L. (2004). *Construindo uma escola sem exclusões*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Melo, S. A. & Costa, A. J. (1999). *Dicionário de Língua Portuguesa*. 8ª Edição. Revista e atualizada. Lisboa: Porto Editora.
- Minke, K. (1996). *Experiências de professores com salas de aula inclusivas: implicação para a reforma da educação especial*. Lisboa: Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- Moraes, A. C. (2009). *Um Olhar para a Construção de uma Escola Inclusiva*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Acessível em: <https://www.researchgate.net/publication/261663283>.



- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia Para Professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Inovação*, nº 9, pp. 139-149.
- Nóbrega, T. (2008). *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*. Estudos da Psicologia. Rio Grande do Norte.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de Professores e Profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Editora EDUCA.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Editora, EDUCA.
- Nunes, L.R.P.O., Glat, R., Ferreira, J.R., & Mendes, E. G. (1998). *A pesquisa na Pós-graduação em Educação Especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Orange, C. (2007). *Problemas, modelações e modelos no ensino e aprendizagem de Ciências da natureza com dimensão histórica: O Caso das Ciências da vida e da terra* (pp. 1-6). Acessível em: <https://www.editorarealize.com.br/>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O Envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o Direito à Participação. *Análise Psicológica*, (XXII), (pp. 81-93). *Aquisições no Ensino*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, F. (2003). Reconstrução Nacional e Participação Cívica. In Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé (Org.). *O Cristão e a Política. II. Semana Social Nacional* (pp.211-221). Luanda. Centro Cultural Mosako.
- Pereira, F. (2007). Amar ou constranger - Escola e Infância: os discursos das Professoras do 1º CEB. In C. Leite & A Lopes. *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp.193-212). Porto. Edições ASA.
- Pereira, F. (2012). *A Formação de Professores no Processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças do currículo*. Tese de Doutoramento, Ciências da educação. Porto. FPCEUP. Acessível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/90467/2/171301.pdf>.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, J. (1996). *Práticas de planificação na escola moderna*. Lisboa: Porto Editora.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão (pp. 76-89). In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quissanga, D. J. (2018). *As atitudes dos Professores face à inclusão dos alunos com Necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. Acessível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4833>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Ramos, S. T. C. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Luanda: Escola Editora.

- Robert, J. (2009). *Psicologia Cognitiva*. EUA: Universidade Estadual da Califórnia-Pomona.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre Investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1, pp. 11 - 16). Cruz Quebrada: FMH.
- Rodrigues, D. (2012). Educação Inclusiva dos Conceitos às Práticas de Formação. In L. Lima-Rodrigues, *Formação de Professores e Inclusão: Como se Reformam os Reformadores?* (pp. 89-106). 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roegiers, X. & Ketele, J. M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração: Competências e Aquisições no Ensino*. 2º Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*. nº 8, 5ª série, pp. 19-36.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoio e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sasaki, R. K. (2005). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Sentidos* (pp. 1-11). Acessível em: <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=visao>.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do Educador na Promoção de Atitudes de Inclusão no Contexto da Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto. Acessível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61016121.pdf>.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2016). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha*. 5ª Edição. Lisboa: Pactor.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Acessível em: [unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf).
- UNESCO (2013). *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Acessível em: [unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf).
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In J. Vala, & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1993). *Integração da criança deficiente na classe*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Vieira, M. (1995). *Uma Prática Educativa, em Educação*. Porto: Porto Editora.

## Apêndices

---

## Apêndice 1



### DECLARAÇÃO

**Maria Teresa Pereira dos Santos**, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (Portugal), na qualidade de coordenadora do Curso de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor e orientadora do mestrando **Brés Neves André Kiocamba**, declara, para os devidos efeitos, que o estudante tem necessidade de se deslocar a Angola, entre 28 de Abril a 20 de Julho do corrente ano, para recolher informação através de entrevista e questionário a aplicar aos professores e diretores da sua província, por forma a elaborar a dissertação intitulada: “As Percepções dos Professores sobre Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola do Ensino Primário e do 1º Ciclo de Ensino Secundário da Província do Uíge/Angola”.

Mais se declara que estes dados são absolutamente essenciais para o estudo que tenho orientado.

  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA  
Escola Superior de Educação

Beja, 01 de Abril de 2019

## Apêndice 2



### QUESTIONÁRIO

Aos Professores (as) da Escola Primária nº 68 e na Escola do Primeiro Ciclo Secundário da  
Província do Uíge-Angola.

Este inquérito por questionário, destina-se a recolher dados sobre as opiniões dos professores (as) do ensino primário e do primeiro Ciclo e insere-se no estudo a desenvolver no âmbito do mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (Portugal), com o objetivo de **conhecer as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE)/Deficiência na escola do ensino geral.**

O questionário está organizado em duas partes, sendo a primeira referente a dados pessoais e profissionais e a segunda correspondente a questões sobre a inclusão de alunos com NEE. Para o sucesso desta investigação é determinante a sua participação, pelo que se agradece desde já a sua preciosa colaboração.

#### PARTE I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

##### REGRAS DE PREENCHIMENTO

Pede-se para assinalar com um (X) o quadrado que mais se ajuste à sua realidade.

##### 1 – Género

Masculino

☐

Feminino

☐

##### 2 - Idade

20-30 Anos

☐

31-40 Anos

☐

41-50 Anos

☐

Mais de 51 Anos

☐

##### 3 – Habilitações Académicas

Formação (1º ciclo)

☐

Médio

☐

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

#### 4 – Formação /Nível de conhecimento no âmbito das N.E.E.

Na sua formação inicial, teve alguns conhecimentos sobre a inclusão de alunos com N.E.E.?

Sim ☐

Não ☐

#### 5 – Categoria Profissional

Prof. (a) Ensino Primário Auxiliar ☐

Prof. (a) Ensino Primário Diplomado ☐

Prof. (a) I Ciclo Diplomado ☐

Prof. (a) II Ciclo Diplomado ☐

#### 6 – Subsistema de Ensino em que leciona

Ensino Primário ☐

Primeiro Ciclo ☐

#### 7 – Experiência Profissional

Menos de 5 Anos ☐

6 a 11 Anos ☐

12 a 17 Anos ☐

18 a 23 Anos ☐

24 a 29 Anos ☐

30 a 35 Anos ☐

Mais de 35 Anos ☐

#### 8 – Experiência Profissional na docência com alunos com N.E.E “Deficiência”

Alguma vez teve alunos com N.E.E “Deficiência” na sua sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

#### 9 – Se respondeu sim, quanto tempo?

Menos de 5 Anos ☐

6 a 11 Anos ☐

12 a 17 Anos ☐

Mais de 17 Anos ☐

## PARTE II – A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE/DEFICIÊNCIA

Por favor, coloque um (X) por baixo da coluna que melhor descreva a sua opinião em relação às seguintes afirmações utilizando a escala de 1 a 4 que se segue:		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente
		1	2	3	4
1	A inclusão de alunos com NEE “deficiência” no sistema de ensino regular é influenciada pelo grau de dependência do aluno.				
2	A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todos.				
3	O sucesso escolar do aluno com NEE “deficiência” depende da organização escolar.				
4	A inclusão de alunos com NEE, na turma do ensino regular, obriga a uma mudança significativa a nível dos procedimentos na sala de aula.				
5	O apoio aos alunos com NEE “deficiência” deve realizar-se dentro da sala de aula.				
6	A inclusão de alunos com NEE “deficiência” na turma do ensino regular, exige esforços adicionais dos professores.				
7	Ao planificar as aulas, o professor deve ter em atenção os alunos com NEE “deficiência”.				
8	A inclusão de alunos com NEE “deficiência” contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura, em termos de respeito pela individualidade.				
9	Acredito que os alunos com NEE “deficiência”, no futuro, serão inseridos na vida ativa com êxito.				
10	Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a participar nas aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência”.				
11	Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricularem os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver.				
12	Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre aceite, independentemente das dificuldades que o aluno tiver.				
13	A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos.				
14	A participação dos alunos com NEE “deficiência” na turma “normal”, tem efeitos negativos no seu desenvolvimento geral.				
15	Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas com os colegas sem deficiência.				
16	A formação geral dos professores não os prepara para trabalhar com alunos com NEE “deficiência”.				
17	Na minha escola existem os recursos pedagógicos e didáticos necessários para apoiar os alunos com NEE “deficiência”.				

<p><b>Por favor, coloque um (X) por baixo da coluna que melhor descreva a sua opinião em relação às seguintes afirmações utilizando a escala de 1 a 4 que se segue:</b></p>		<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18	Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial.				
19	Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”.				
20	A falta de equipamentos e recursos materiais adequados dificulta a aprendizagem dos alunos com NEE “deficiência”.				
21	Na organização da minha escola são considerados momentos, ao longo do ano letivo, para a formação dos professores.				
22	O ensino dos alunos com NEE “deficiência” não exige estratégias pedagógicas diferentes das dos alunos “normais”.				
23	A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência”.				
24	Na minha sala, os alunos sem deficiência tratam os colegas com NEE “deficiência” com respeito e ajudam-nos na aprendizagem.				
25	Um professor aprende mais quando tem alunos com NEE “deficiência”, na sua sala de aula.				
26	As turmas demasiado numerosas impedem o professor de ensinar os alunos com NEE “deficiência”.				
27	Na minha escola, os professores colaboram entre si e aprendem uns com os outros para ensinarem os alunos com NEE “deficiência”.				
28	A falta de docentes especializados nesta escola condiciona o trabalho com os alunos com NEE “deficiência”.				
29	Os pais ou encarregados de educação não apoiam a política de inclusão dos alunos com NEE “deficiência”, nesta escola.				
30	A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na escola, exige demasiados esforços dos professores.				

### **PARTE III – INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE**

1 - O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE “deficiência” na escola de ensino geral?

---



---



---



---



---



2 - Quais as maiores dificuldades que um professor pode enfrentar no ensino dos alunos com NEE “deficiência”?

---

---

---

---

---

3 – Que conhecimentos deve ter um professor para apoiar os alunos com NEE “deficiência”, na sua sala de aula?

---

---

---

---

---

4 – Como professor, de que formação precisaria para trabalhar com os alunos com deficiência?

---

---

---

---

---

Muito obrigado pela colaboração



## GUIÃO DE ENTREVISTA (Diretores das Escolas)

### Projeto de investigação

### “As percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais”

Aos Diretores (as) da Escola Primária nº 68 e na Escola do Primeiro Ciclo Secundário da Província do Uíge-Angola.

#### Objetivos Gerais:

- Analisar as percepções dos diretores sobre a inclusão de alunos com NEE na escola do ensino geral;
- Conhecer as formas de organização e de funcionamento pedagógico da escola;
- Identificar práticas de educação inclusiva promovidas pela escola;
- Saber o que está perspectivado para o futuro da escola no que concerne à inclusão.

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões/Tópicos	Notas
<p><b>Bloco I</b></p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>- Legitimar a entrevista;</p> <p>- Motivar os entrevistados.</p>	<p>- Informar-se-á os entrevistados sobre o tema e objetivo do trabalho de investigação;</p> <p>- Solicitar-se-á a sua colaboração;</p> <p>- Pedir-se-á autorização para utilizar a gravação;</p>	<p>- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</p> <p>- Procurar-se-á desenvolver um clima de empatia entre os entrevistados e o entrevistador.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar-se-á o carácter confidencial da entrevista;</li> <li>- Agradecer-se-á a sua disponibilidade.</li> </ul>	
<p><b>Bloco II</b></p> <p>Perfil do(a) entrevistado(a)</p>	<p>- Caracterizar o perfil profissional do(a) do entrevistado(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Formação académica;</li> <li>b) Tempo de serviço;</li> <li>c) Experiência profissional;</li> <li>d) Funções que desempenha;</li> <li>e) Idade.</li> </ul>	<p>Será que nos pode indicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) A sua formação académica?</li> <li>b) A formação profissional?</li> <li>c) A sua experiência profissional?</li> <li>d) Há quanto tempo trabalha na escola?</li> <li>e) Quais as funções que desempenha? Desde quando?</li> <li>f) A sua idade?</li> </ul>	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>Conceções sobre Escola e Educação Inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a perspetiva do(a) entrevistado(a) sobre uma escola e educação inclusivas;</li> <li>- Conhecer a opinião sobre vantagens, desvantagens e obstáculos à inclusão dos alunos com NEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria que me dissesse:</li> <li>a) O que entende por escola e educação inclusivas?</li> <li>b) Quais os obstáculos/barreiras à inclusão dos alunos com NEE?</li> <li>c) Quais as vantagens e desvantagens da inclusão destes alunos (para os próprios, professores, outros alunos, pais...)?</li> <li>d) Considera a sua posição mais favorável ou desfavorável à inclusão dos alunos com NEE na escola geral?</li> </ul>	
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>Caracterização de alunos e docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o número total de alunos da escola e dos alunos NEE “deficiência”;</li> <li>- Caracterizar o tipo de deficiência desses alunos;</li> <li>- Conhecer a situação escolar desses alunos;</li> <li>- Recolher dados de caracterização do corpo docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos alunos frequentam esta escola?</li> <li>- Quantos alunos têm NEE “deficiência”?</li> <li>- Que tipo de deficiência têm esses alunos?</li> <li>- Qual é a situação escolar desses alunos? (sucesso/insucesso).</li> <li>- Nos últimos cinco anos, quantos alunos com deficiência frequentaram esta</li> </ul>	

		<p>escola? E quantos abandonaram? Quais as razões?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos professores lecionam nesta escola?</li> <li>- Nos últimos cinco anos houve muita mudança de professores?</li> <li>- Alguns desses professores fizeram uma formação de especialidade?</li> </ul>	
<p><b>Bloco V</b></p> <p>A organização da escola para a inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do diretor sobre a importância da escola inclusiva na comunidade;</li> <li>- Obter informação sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) As atitudes da comunidade escolar face à inclusão</li> <li>b) As medidas de organização e gestão da escola para a inclusão;</li> <li>c) O apoio à formação dos professores;</li> <li>d) O acompanhamento escolar a alunos com NEE;</li> <li>e) Relação com os pais e a comunidade;</li> <li>f) As dificuldades que a escola enfrenta.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria que me falasse um pouco sobre a inclusão de alunos com NEE nesta escola:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) A comunidade escolar aceita a inclusão destes alunos (professores, outros alunos, pais)?</li> <li>b) Que medidas de organização escolar foram criadas para facilitar essa inclusão (ex: espaços, tempos, atividades);</li> <li>c) Os professores são apoiados na sua formação com vista à inclusão? Como?;</li> <li>d) Que tipo de apoios específicos são desenvolvidos na escola?</li> <li>e) Há envolvimento dos pais e comunidade? De que forma?</li> <li>f) Quais as principais dificuldades neste processo de inclusão dos alunos com NEE?</li> </ul> </li> </ul>	
<p><b>Bloco VI</b></p> <p>Inclusão dos alunos com NEE dentro da sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informação sobre a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em sua opinião:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam com a inclusão de alunos com NEE na sala de aula?</li> </ul> </li> </ul>	



		<p>b) O que é preciso melhorar na intervenção pedagógica com estes alunos, de forma a facilitar a sua inclusão na turma?</p> <p>c) Há alguma história bem sucedida de inclusão nesta escola? E mal sucedida? Que razões contribuíram para o sucesso/insucesso</p>	
<p><b>Bloco VII</b></p> <p>Propostas para o próximo ano letivo</p>	<p>- Conhecer as medidas a desenvolver no próximo ano letivo.</p>	<p>- Para que os alunos com NEE continuem a usufruir das aulas no próximo ano letivo, quais os recursos que considera essenciais solicitar?</p> <p>Recursos Humanos:</p> <p>- Está prevista a contratação de professores especializados? Ou outros especialistas?</p> <p>- Estão planeadas ações de formação contínua dos professores da escola? Pode exemplificar?</p> <p>Recursos Materiais:</p> <p>- O que é que está previsto a este nível dos equipamentos e materiais?</p>	
<p><b>Bloco VIII</b></p> <p>Finalização da entrevista</p>	<p>- Agradecer ao entrevistado a disponibilidade demonstrada;</p> <p>- Finalizar a entrevista.</p>	<p>Agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade, finalizamos a entrevista. Tenha um bom dia senhor (a) Diretor (a).</p>	

# Apêndice 4 – Grelha de análise do discurso dos participantes nos inquéritos

## Tema 1: Inclusão escolar de crianças com NEE

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Sujeitos	Subtotal
Conceções sobre inclusão	Positivas	É ideal.	S2,4,10,11,29,34,42,44,45,52,54,73,80 e 92	14
		É a junção dos alunos normais e com NEE na mesma sala de sala.	S5	1
		Penso que é muito importante.	S9	1
		Irá romper as barreiras e a diferença existente entre o aluno normal e o deficiente.	S17	1
		A diferença existe, somos diferentes mas iguais pelos deveres e direitos.	S18	1
		Acho ser uma boa política incluir alunos com deficiência no ensino geral.	S19,38 e 40	3
		Acho importante a inclusão de crianças com NEE “deficiência” sem discriminação.	S24 e 25	2
		É uma atitude de gesto amoroso, é um direito que lhe assiste e fundamental no ensino geral.	S27	1
		É importante a inclusão para o melhor desenvolvimento do aluno com NEE “deficiência”.	S50	1
		É benéfico.	S52	1
		É uma iniciativa louvável tendo poucas escolas de ensino especial, devem ser incluídas.	S70	1
		É uma forma de equilibrar o nível de ensino e aprendizagem no ensino geral.	S74	1
		É uma valia.	S92	1
As crianças normais ainda não estão conscientes de que o portador de deficiência é igual a ele.		S10	1	



Concepções sobre inclusão	Negativas	Alunos com NEE “deficiência” não estariam incluídos nas escolas do ensino geral, teriam uma escola especial.	S15,16 e 57	3
		Dificulta na aprendizagem dos demais, devem ser separados para melhor sucesso na organização escolar.	S22	1
		É negativo sobre as crianças que se encontram em condições normais.	S27	1
		Não concordo a inclusão de crianças com NEE “deficiência” no ensino geral, por falta de equipamento apropriados.	S53	1
		É um erro, porque no ensino geral não existem professores formados em educação especial.	S61	1
		Devem estar separados com os alunos do ensino normal para não haver tropeço.	S67	1
		Acho um erro porque a escola do ensino geral não tem professores especializados para o efeito e nem condições existem.	S68	1
		Devem estudar na escola especializados e com professores da mesma formação.	S69	1
		Vai haver debilidade no processo de ensino e aprendizagem.	S65	1
		Gostaria que o governo construísse uma escola só para o ensino especial	S83	1
		Mas deve haver uma boa colaboração entre colegas.	S2	1
		Ajuda os nossos alunos do ensino geral e do ensino especial.	S80	1
		Mas por vezes são rejeitados nas outras crianças ou colegas.	S85	1
		Sentir-se incluído com alunos ditos normais.	S92	1
		Trabalhar com alunos normais para mobilização de forma para que haja diferença.	S6,8 e 21	3
		Acabar com a discriminação entre os alunos normais e deficientes.	S14,21 e 89	3
Colaboração entre alunos		Que haja docentes especializados.	S3 e 68	2
		Mas com professores capacitados para essa área.	S4 e 33	2

Conceções sobre inclusão	Capacitação dos docentes	Exige que o professor tenha uma formação.	S36,63 e 86	3
		Ajudará na mudança de estratégia e aumentará no conhecimento didático e pedagógico do professor.	S54	1
		Mas temos que ver o grau de deficiência.	S11	1
		Independentemente do seu estado físico ou mental.	S51	1
	Grau de deficiência	São alunos como qualquer um dependente da sua deficiência.	S55	1
		Os pais devem colaborar com as direções para matricular os seus educandos.	S20	1
		Exige um esforço dos encarregados de educação e com apoio de todos.	S31	1
		Deve ter uma atenção especial na escola do ensino geral.	S48	1
	Colaboração entre pais e direção	Buscar estabelecer uma mudança social para o desenvolvimento da aprendizagem.	S59	1
		O mais importante seria os materiais apropriados para o ensino de crianças com deficiência.	S28	1
		Precisa de muito apoio por parte dos professores.	S33	1
		Preparar escolas equipadas para o e professores especializados.	S71	1
Acessibilidades e materiais apropriados	Visa mudar o paradigma educacional criando condições de acessibilidade para todos.	S41 e 73	2	
	Permite a criança sentir-se igual às demais crianças	S29 e 41	2	
	Facilitaria todos nós familiarizarmos uns com os outros.	S45	1	
	Eles são seres humanos como qualquer outra pessoa.	S85	1	
Total			76	



**Tema 1: Inclusão escolar de crianças com NEE**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Subtotal</b>
<b>Dificuldades na implementação da inclusão</b>	<b>Falta de formação</b>	O professor ao ensinar os alunos com NEE “deficiência” pode não enfrentar maiores dificuldades, desde que esteja formado nesta área.	S2	1
		As maiores dificuldades é mesmo a falta de formação na área específica.	S4,7,9,11,15,16,19,20,29,33,38,44,54 e 83	14
		Falta de metodologia para o efeito.	S5	1
		É como planificar e administrar as aulas.	S8	1
		Dificuldade são enormes, 1º tinha que passar para uma formação, o ensino gestual, a escrita com máquinas Braille.	S10	1
		Formação técnica.	S18	1
		Falta de formação e meios didáticos.	S21	1
		Formações de capacitação ou refrescamento.	S24	1
		A formação inicial dos professores para cobrir a existência de crianças com deficiência.	S40	1
		É a falta de formação para inclusão dos alunos com NEE “deficiência”.	S50	1
		Falta de formação na área condicionam os professores que trabalham com alunos com NEE.	S61	1
		O professor deve ter uma formação para o efeito.	S67	1
		As maiores dificuldades são: deve ter todos os materiais necessários.	S12,14,18,20,41,51,58,63,69,73 e 89	11
		A falta do funcionamento de ferramentas de educação inclusiva, os núcleos de apoios.	S41	1

Dificuldades na implementação da inclusão	Falta de equipamentos e materiais	Equipamentos e recursos materiais adequados para o professor de ensino e aprendizagem desses alunos com NEE “deficiência”.	S54,83 e 84	3
		Falta de aprendizagem e material de trabalho.	S57	1
		Os professores enfrentam por falta de cursos especiais e salas especializados.	S70	1
		A falta de métodos especiais para transmitir os conhecimentos, a falta de materiais ou meios de ensino especializado.	S91	1
	Problemas de acessibilidade	Maiores dificuldades é trabalhar com alunos com mobilidade reduzida.	S26 e 27	2
		A falta de acompanhamento dos encarregados, a falta de meios de transporte, o acesso de alunos na sala de aula e a falta de equipamento ou materiais didáticos.	S31 e 51	2
		As barreiras arquitetônicas.	S73	1
	Turmas numerosas	Turmas numerosas.	S71	1
	Relação entre alunos	É o relacionamento entre alunos normais e alunos com NEE “deficiência”.	S6,45 e 59	3
		O professor deve fazer com que o preconceito deixe de reinar na sala e na escola.	S34	1
Total		Principalmente na aprendizagem da linguagem gestual.	S85	1
		Falta de compreensão entre professores e alunos.	S14,25,28,37,80 e 89	6
	Problemas de comunicação	Dificuldades um professor enfrenta é a maneira de agir, de falar, de pensar e na participação.	S34	1
		As dificuldades é forma com transmitir os conhecimentos.	S54 e 86	2
		Não ter o domínio da língua gestual e da política educativa inclusiva dos alunos com NEE.	S74	1
				64



**Tema 2: Formação docentes**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Subtotal</b>
<b>Conhecimentos necessários para apoiar os alunos com NEE</b>	<b>Pedagógicos</b>	Para além dos conhecimentos gerais o professor deve ter conhecimentos pedagógicos.	S2,4,7,9,10,17,19, 21,27,32,33,3,40, 45,51,58 e 86	<b>17</b>
		Deve ter conhecimento e regras metodológicas.	S6,12 e 78	<b>3</b>
		São os conhecimentos específicos ou especializados.	S11	<b>1</b>
		O professor deve ter a formação, depois os equipamentos de trabalho.	S35	<b>1</b>
		O professor deve ter sempre um seminário de refrescamento.	S44	<b>1</b>
		Deve ser preparado na área do saber.	S55	<b>1</b>
		Deve ter conhecimento de diagnóstico e saber os meios e métodos de ensino.	S73	<b>1</b>
		O professor deve ter conhecimentos adequados.	S80	<b>1</b>
		É realizar-se recursos pedagógicos e didáticos necessários para apoiar os alunos com NEE.	S83	<b>1</b>
		O professor deve ter a formação para aquisição do domínio dos conteúdos e competências.	S89	<b>1</b>
		Conhecer o comportamento de cada aluno.	S14	<b>1</b>
	<b>Desenvolvimento e Aprendizagem do aluno</b>	O professor deve ter os conhecimentos na sala de aulas, estudar o aluno psicologicamente.	S22	<b>1</b>
		Apoiar os alunos na sala de aulas.	S28,48 e 68	<b>3</b>
		Deverá conhecer primeiro os meios e técnicas usadas para estes alunos e tê-los dentro da sala.	S36	<b>1</b>
		Conhecimentos formativos e com ajuda da sociedade,	S48	<b>1</b>
		Deve ter conhecimento morais e cívicos para ajudar os alunos com essas condições.	S68	<b>1</b>

Conhecimentos necessários para apoiar os alunos com NEE	Tipo de deficiência	O professor deve esforçar-se para levar os alunos a aperfeiçoar naquilo que lhe for ensinado.	S85	1
		Romper as barreiras da exclusão e tratar todos da mesma maneira.	S18 e 20	2
		Conhecer o tipo de deficiência para adequação dos métodos a aplicar.	S3,5,14,28 e 92	5
		O professor deve saber da profundidade do defeito do aluno.	S91	1
		O professor deve ter conhecimentos relacionados com o ensino especial.	S13,15,29,52,53,54,57,61,63,69,70	11
		Professor deve ter o conhecimento dos sinais gestuais.	S16	1
		O professor deve ter formação na área de língua gestual, domínio de Braille e outros meios.	S24,25,26,28,36,42,65, e 73	8
		Deve ter conhecimento suficiente sobre a inclusão, conhecimentos científicos como transmitir,	S26	1
Formação específica		Formação profissional adequado para fazer face às dificuldades.	S31	1
		Deve ter em conta os fundamentos básicos de educação inclusiva.	S41	1
		O professor deve ser formado para trabalhar com os alunos sem e com NEE “deficiência”.	S50	1
		O professor deve ser formado profissionalmente.	S67	1
		Deve formar-se nas instituições vocacionais para adquirir métodos e procedimentos.	S71	1
		O professor deve ter a formação exigida para trabalhar com os alunos com NEE.	S84	1
Total				72



**Tema 2: Formação de docentes**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Subtotal</b>
<b>Necessidades de formação</b>	<b>Formação Especializada</b>	Para trabalhar com os alunos deficientes precisaria de formação de educação especial.	S2,7 e 40	<b>2</b>
		Formação pedagógica especializada para a mesma área.	S3,4,5,6,8,9,10,12,13,15,16,17,18,19,21,22,36,52,57,58,59,65,67,68,69,70,78,83 e 85	<b>29</b>
		Precisaria de uma formação.	S11	<b>1</b>
		Gostaria ter a formação de língua gestual, de Braille para aprofundar mais conhecimento.	S25,28	<b>2</b>
		Preciso de formação pedagógica.	S27,44 e 84	<b>3</b>
		Precisara de uma formação psicológica.	S45	<b>1</b>
		A formação é ter conhecimento para inclusão dos alunos com NEE “deficiência”	S50	<b>1</b>
		Como professor precisaria de uma formação especial para trabalhar com esses alunos.	S53	<b>1</b>
		Para trabalhar com alunos com deficiência o professor tem que ser formado na área.	S61	<b>1</b>
		É preciso mais de formação sobre o ensino especial.	S29,31,34,38,41,42,48,51,55,71 e 89	<b>11</b>
		Precisaria de formação para trabalhar com os alunos com NEE “deficiência”.	S33	<b>1</b>
		Gostaria de ter uma sala organizada para facilitar o ensino a todos.	S24	<b>1</b>
		Devemos ser formados em alguns seminários pedagógicos.	S14	<b>1</b>

Necessidades de formação	Tipologia da Formação	Deve ter formação média ou superior do ensino especial.	S54	1
		Formação técnica profissional.	S86	1
		Formação periódico a política nacional de apoio a inclusão.	S27	1
		Precisaria de uma formação para uma só classe.	S37	1
		Precisaria de seminário eficaz e refrescamentos em cada trimestre.	S80 e 92	2
		Formação técnica e seminários permanentes.	S20	1
		Ter uma formação adequada média e superior.	S63	1
Total		Gostaria de fazer uma formação superior na área de psicologia clínica.	S74 e 91	2
				65

Apêndice 5 – Grelha de análise do discurso dos participantes entrevistados

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Sujeitos
Conceções sobre Escola e Educação Inclusiva	Conceito de Educação Inclusiva	Novo paradigma	<p>“Escola e Educação inclusiva” é o movimento com que o mundo se debate atualmente para mudar o paradigma habitual saindo assim de segregação para integração.</p> <p>“considera favorável porque devemos tirar o mito da diferença do ser humano”.</p>	E1
			<p>“Escola e educação inclusiva” é local que garante a instrução para todo ser humano.</p>	E2
		Escola para Todos	<p>“Considera-se favorável porque todos se sintam membros integrantes da sala e participem das aulas de onde os professores são que irão monitorizar esse processo até ao fim”.</p>	E1
	Vantagens	Para a Sociedade	<p>“Vantagens” eliminam as barreiras arquitetónica, psicológicas e outras várias barreiras.</p> <p>“A sociedade é obrigada a ver onde há uma deficiência e se existirá deficiência que não coloque a deficiência como um impedimento”.</p>	E1
		Para as Famílias	<p>“Para as famílias é muito bom quando vimos os nossos filhos, crianças com deficiência participar também como membro integrante duma mera sociedade”.</p>	E2
		Para os outros Alunos	<p>“A pessoa sente-se integrada na sociedade, o aluno sente-se como um membro capaz de realizar uma outra atividade que o aluno dito normal assim o faz”.</p>	E2







Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Sujeitos
Organização da escola para a inclusão	Medidas de organização e gestão escolar	Melhoria de Infraestruturas e Equipamentos	<p>“Na organização há déficit não temos infraestrutura própria (falta de rampa, meios didáticos que possibilitam a caminhar no bom ritmo)”.</p> <p>“Criar condições no meio ambiente, no espaço, falta de rampa, corrimão, degrau em mão condições”.</p> <p>“Medidas escolares de formação de professores”</p> <p>“Os professores são apoiados metodologicamente em qualquer formação sobre a educação especial e são solicitados para dar o seu contributo”.</p> <p>“Têm apoios específicos, metodológicos, técnicos e a educação especial é uma área mais técnica do que outras áreas de educação”.</p> <p>“Os professores são apoiados e formados para essa especialidade”.</p>	E1
			<p>“Apoio específico temos sempre apoio materiais e aguardaremos que o futuro seja mais melhor”.</p>	E2
		Apoio à formação de professores	<p>“Obstáculo barreiras” não há barreira, porque já passamos mensagens a todos professores colegas, e temos gabinete provincial específico para fazer acompanhamento destes alunos e dos professores que irão receber dentro das salas de aulas.</p>	E1

Organização da escola para a inclusão	Dificuldades nas escolas que gerem	Mentalidades	“Há dificuldades e barreiras, deve haver mudanças de consciência, tanto da sociedade como dos gestores escolares, ou seja, dos agentes escolares”.	E1
		Inadequação de Infraestruturas	“A falta de infraestrutura para um núcleo escolar de inclusão de verdade”	E1
		Falta de materiais didáticos	“A falta de material específico que facilita aprendizagem das crianças com NEE (falta de um plano curricular, dicionário de língua, braille, folha braille e outros)”.	E2
		Falta de conhecimentos e métodos	“Dificuldades várias, falta de material didático para melhor andamento das aulas, falta de máquinas braille embora de ter algumas e outros meios que possa permitir a comunicação entre professores e alunos”.	E1
			“A principal dificuldade na sala de aula por parte dos professores é falta de conhecimentos e métodos, técnicas e como trabalhar com nesses alunos”.	E2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Sujeitos
Prática de Inclusão dos alunos com NEE nestas escolas	Eliminação progressiva de barreiras	Melhoria dos recursos físicos e didáticos	“Melhoria, mas espaço para eliminar as barreiras, para os professores possam trocar experiências, dar acesso de formação a intérprete de língua gestual angolana exceto material de livros e outros”.	E1
			“Melhoria, 1º identificar os alunos, suas deficiências e depois ter uma programação”.	E2
			“História de alunos com NEE na escola é boa, não teremos muita dificuldade de tirar os princípios de que existido com ser humano”.	E2



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Sujeitos
Propostas para o próximo ano letivo	Medidas a desenvolver	Organização dos recursos humanos	<p>“Recursos humanos” é uma tarefa do gabinete provincial da educação e que tem política como contratar professores para o processo de inclusão.</p> <p>“Recursos humanos” com a política do governo 1º é a preparação de nós que já existimos”</p>	E1
			<p>“Planificação” formação contínua existe desde sempre.</p> <p>“Formação contínua” estão planeadas (seminário de refrescamento para troca de experiência) para superar cada dificuldade que cada um tem.</p>	E2
			<p>“aprofundar quadro específico com seminário constante para adequação de conhecimento na aplicação das suas tarefas”.</p>	E2
			<p>“Recursos materiais” previsto pelo Ministério um projeto de aprendizagem para todos.</p>	E1
			<p>“Recursos materiais” 1º receber os programas dos currículos atualizados e meios didáticos livros para que possa servir a todos alunos.</p>	E2